

**Министерство образования и науки Российской Федерации  
федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего профессионального образования  
«Уральский государственный педагогический университет»**

# **Актуальные проблемы психологии образования**

*Екатеринбург, 2015*

УДК 37.015 (035.3)

ББК Ю962

А 43

**Актуальные проблемы психологии образования: коллективная монография [Текст] / Под науч. ред. Н.Н. Васягиной, Е.А. Казаевой; Урал. гос. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – 304 с.**

**ISBN 978-5-7186-0723-9**

**Авторы:** Ю.А. Герасименко (1.1), И.С. Алферова (1.2.), Ю.В. Братчикова (1.3.), К.В. Адушкина (1.4), Е.Л. Афанасенкова (2.1.), Н.А. Ермаченко (2.2.), Н.Н. Васягина (2.3., 3.2., 4.1.), Е.Н. Григорян (3.1.), И.Г. Самохвалова (3.3.), О.В. Зайцева (4.2.), Е.О. Мазурчук (4.3.), Н.А. Устинова (5.1.), Е.А. Казаева (5.2), О.В. Лозгачева (5.3), введение (Н.Н. Васягина, Е.А. Казаева).

***Под научной редакцией д-ра пс. наук Н.Н. Васягиной, д-ра пед. наук Е.А. Казаевой***

**Рецензенты:** Ю.А. Токарева, д-р пс. наук, профессор  
Н.В. Абрамовских, д-р пед. наук, профессор

В монографии обсуждаются некоторые актуальные проблемы психологии образования. Раскрыты психологические особенности субъектов образования с учетом их возрастных и статусно-ролевых позиций, описаны условия оптимального функционирования и причины возможных нарушений на разных ступенях образования. Предложены методы, позволяющие прогнозировать актуальное состояние и возможные трудности как отдельных субъектов образования, так и образовательной системы в целом, а также варианты их психолого-педагогического сопровождения.

Книга будет полезна научным и практическим работникам интересующимися проблемами психологии образования, преподавателям, аспирантам, студентам, обучающимся по психолого-педагогическим специальностям.

**ISBN 978-5-7186-0723-9**

© Н.Н. Васягина, Е.А. Казаева

© УрГПУ, 2015

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b>	<b>5</b>
<b>ГЛАВА 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА РАЗНЫХ СТУПЕНЯХ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИХ РЕШЕНИЯ</b>	<b>7</b>
<b>1.1. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования (Ю.А. Герасименко)</b>	<b>7</b>
<b>1.2. Эмоционально-волевая регуляция как средство формирования продуктивного мышления в младшем школьном возрасте (И.С. Алферова)</b>	<b>21</b>
<b>1.3. Развитие коммуникативных универсальных учебных действий младших подростков в условиях внедрения стандартов второго поколения (Ю.В. Братчикова)</b>	<b>39</b>
<b>1.4. Профессиональное самоопределение старшеклассников: особенности и развитие (К.В. Адушкина)</b>	<b>57</b>
<b>ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТОВ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>	<b>76</b>
<b>2.1. Мотивы учения и их изменение в процессе обучения студентов вуза (Афанасенкова Е.Л.)</b>	<b>76</b>
<b>2.2. Субъективно-значимые ценности студентов педагогического вуза (Н.А. Ермаченко)</b>	<b>99</b>
<b>2.3. Структурно-содержательный анализ профессионального самосознания и его динамика у курсантов государственной противопожарной службы МЧС России (Н.Н. Васягина)</b>	<b>118</b>
<b>ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА</b>	<b>134</b>
<b>3.1. Имидж педагога: структурно-содержательный анализ (Е.Н. Григорян)</b>	<b>134</b>
<b>3.2. Профессионально-личностная направленность педагога: актуальное состояние и возможности оптимизации (Н.Н. Васягина)</b>	<b>151</b>
<b>3.3. Аутопсихологическая компетентность как средство преодоления проблемных педагогических ситуаций (И.Г. Самохвалова)</b>	<b>178</b>
<b>ГЛАВА 4. СЕМЬЯ КАК СУБЪЕКТ ОБРАЗОВАНИЯ</b>	<b>194</b>
<b>4.1. Семейное воспитание и условия его эффективности</b>	<b>194</b>

(Н.Н. Васягина).	
<b>4.2. Особенности психолого-педагогического сопровождения родителей реализующих семейную форму дошкольного образования (О.В. Зайцева)</b>	<b>213</b>
<b>4.3. Технология психолого-педагогического сопровождения биологической семьи воспитанников образовательных организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (Е.О. Мазурчук)</b>	<b>227</b>
<b>ГЛАВА 5. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА С СУБЪЕКТАМИ ОБРАЗОВАНИЯ В КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЯХ</b>	<b>246</b>
<b>5.1. Консультирование субъектов образования в кризисных ситуациях (Н.А. Устинова)</b>	<b>246</b>
<b>5.2. Педагогическая поддержка детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением как актуальная проблема теории и методики дошкольного образования (Е.А. Казаева)</b>	<b>261</b>
<b>5.3. Профилактика интернет-зависимости в подростковом возрасте (О.В. Лозгачева)</b>	<b>285</b>
<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ</b>	<b>304</b>

## ВВЕДЕНИЕ

Изменения, происходящие в современном обществе, приобретают в последние десятилетия все более глобальные масштабы. Образование, являясь частью социальной системы, не может оставаться неизменным. Россия стремительно вступает в информационную эпоху, где в качестве стратегических ресурсов, факторов развития общества, предметов и результатов труда будут выступать информация и научные знания. С использованием информации ученые связывают свои надежды на решение глобальных энергетических и экологических проблем, развитие науки, культуры, достижение нового уровня интеллектуального и духовного развития человека и общества, его переход на путь безопасного и устойчивого развития.

В это же время возрастает интерес гуманитарных наук к проблемам ценностей и ценностных ориентаций. В психолого-педагогическом направлении этот интерес имеет социально-практический вектор, поскольку определяется необходимостью ориентации современного образовательного процесса на формирование у всех субъектов образования социально позитивных ценностей как важнейшей, неотъемлемой составляющей результата образования и воспитания любого уровня.

Практическое решение этой сложной образовательной задачи порождает множество вопросов и проблем, требующих глубокого научного осмысления.

Коллективная монография «Актуальные проблемы психологии образования» и посвящена рассмотрению, анализу множества проблем, стоящих перед современной образовательной системой, которые в комплексе должны решаться всеми субъектами образовательного процесса, а именно педагогами, обучающимися и их семьями.

Монография представлена пятью главами, каждая из которых содержит обобщение результатов исследований проблем в сфере психологии образования.

Первая глава **«Актуальные проблемы обучающихся на разных ступенях образования и перспективы их решения»** посвящена актуализации вопросов, возникающих перед обучающимися на разных ступенях образования (дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее общее).

Вторая глава **«Психологические особенности субъектов учебно-профессиональной деятельности»** раскрывает ряд проблем,

возникающих у студентов высших учебных заведений разной направленности и профиля.

Третья глава **«Психологическое обеспечение профессиональной деятельности педагога»** знакомит с теми вопросами, с которыми сталкиваются в профессиональной деятельности педагоги, зачастую не зная каким образом их интерпретировать и найти их верное решение.

В четвертой главе **«Семья как субъект образования»** представлены аспекты семейного воспитания, их особенности и пути наиболее эффективного решения данных проблем.

Пятая глава **«Особенности работы психолога с субъектами образования в кризисных ситуациях»** представлена понятиями «кризисные ситуации», «девиантное поведение», «аддиктивное поведение». Эти явления сопровождают современную действительность, а их адекватное решение является важной задачей современного образования.

Представленные в монографии теоретические положения и практические результаты эмпирических исследований позволяют более адекватно отразить современные научные представления о сущности, содержании и технологиях психолого-педагогического образования и могут служить научной опорой для дальнейшего исследования проблем.

Материалы монографии, теоретические выводы и практические рекомендации могут быть использованы в работе магистрантов, аспирантов, докторантов, специалистов психолого-педагогического образования.

Необходимо подчеркнуть, что обозначенные проблемы не исчерпывают всего их многообразия и сложности.

# **ГЛАВА 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА РАЗНЫХ СТУПЕНЯХ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИХ РЕШЕНИЯ**

## **1.1. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования**

*Герасименко Юлия Алексеевна*

В соответствии с концепцией долгосрочного социально-экономического развития российской федерации на период до 2020 года стратегической целью государственной политики в области образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. В связи с реализацией этой цели приоритетными становятся задачи: во-первых, обеспечение инновационного характера основного образования, в частности, путем обеспечения системно-деятельностного подхода, взаимосвязи академических знаний и практических умений, а также обновления механизмов финансирования образовательных учреждений в соответствии с задачами инновационного развития; во-вторых, модернизация системы образования как ресурса социального развития, включающая, в том числе, создание доступной образовательной среды, обеспечивающей качественного образования и успешную социализацию для лиц с ограниченными возможностями здоровья [10].

Дети с «ограниченными возможностями здоровья» - термин, использующийся в отношении детей, для которых характерно наличие каких-либо ограничений в психическом и (или) физическом здоровье или развитии и нуждающихся в создании специальных условий обучения. По отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья правомерно и использование термина «дети с особыми образовательными потребностями», как ограничение возможностей участия человека с проблемами в психофизическом развитии в образовательном процессе вызывает у него особые потребности. В современном российском обществе сложилась стойкая тенденция интенсивного роста количества детей с ограниченными возможностями здоровья различного генеза. Поэтому, актуальными становятся вопросы качественного образования данной категории

детей и оказания им комплексной и систематической профессиональной помощи в условиях общего образования.

Одним из первых идею максимальной ориентации в образовании на нормально развивающихся детей обосновал в своих трудах Л.С. Выготский. Ученый утверждал, что задачами воспитания ребенка с нарушениями развития являются осуществление компенсации недостатков путем активизации деятельности сохранных анализаторов и его интеграция в жизнь. При этом компенсацию Л.С. Выготский понимал не в биологическом, а в социальном аспекте, так как считал, что в коррекционно-воспитательном процессе приходится иметь дело не столько с факторами первичного дефекта, сколько с их вторичными наслоениями [4].

Также Л.С. Выготский указывал, что при всех достоинствах наша коррекционная школа отличается основным недостатком - она замыкает своего воспитанника - ребенка с различной сенсорной недостаточностью, с ограниченными интеллектуальными возможностями в узкий круг школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует его внимание на своем недостатке и не вводит в настоящую жизнь. Исходя из этого, ученый считал, что задачами воспитания ребенка с нарушениями развития являются его интеграция в жизнь и создание условий компенсации его недостатка с учетом не только биологических, но и социальных факторов [3].

В нашей стране в области специальной психологии и коррекционной педагогики более 80 лет проводятся фундаментальные и прикладные исследования, направленные на развитие системы психолого-педагогической помощи, социальной адаптации и реабилитации разных категорий детей с нарушениями в развитии. За эти годы внесен весомый вклад в изучение психики и особых образовательных потребностей детей с интеллектуальным недостаточностью, нарушениями слуха, нарушениями зрения, детей с тяжелыми речевыми нарушениями, нарушениями опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, детей с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы (ранний детский аутизм), детей с комбинированными нарушениями.

Закономерным этапом развития системы специального образования является переход к совместному воспитанию и обучению детей разных категорий, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья. При этом образование рассматривается как институт социализации детей с особенностями в развитии. Так как дошкольная система образования в настоящее время стала первой



ступеню общего образования и представляет собой возможность успешного построения инклюзии, рассмотрим вопросы психологического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями на ступени дошкольного образования. [8,9]

Инклюзивное (франц. *inclusif* - включающий в себя, от лат. *include* - заключаю, включаю) или включенное образование - термин, используемый для описания процесса образования детей с особыми потребностями в общеобразовательной среде (Ф.Л. Ратнер, А.Ю. Юсупов). В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей и обеспечивает равное отношение ко всем людям, и создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Современная система инклюзивного образования предполагает включение детей разных категорий: дезадаптивных, социальных сирот, с девиантным поведением, из семей переселенцев, одаренных детей и т.д. Все перечисленные категории обучающихся требуют специальный подход в образовании и создание определенных условий, что подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам каждого ребенка. Важно отметить, что в рамках интеграции происходит взаимопроникновение общей и специальной образовательных систем, что способствует социализации дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, а нормально развивающиеся сверстники, попадая в полисубъектную среду, воспринимают окружающий социальный мир в его многообразии, т.е. единым сообществом, включающим и сверстников с проблемами. В связи с этим различные аспекты проблемы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья вызывают повышенный интерес у многих специалистов коррекционной направленности. [12] Отечественные специалисты создали учитывающие «российский фактор» концепцию интегрированного обучения и воспитания (Е.Е. Дмитриева, И.И. Мамайчук, Н.Н. Малофеев, Е.А. Стребелева, В.В. Ткачева, У.В. Ульяновка, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко и др.), которая опирается на следующие основополагающие принципы: интеграция через раннюю коррекцию, интеграция через обязательную коррекционную помощь каждому интегрированному ребенку, интеграция через обоснованный отбор детей для интегрированного обучения. Вместе с тем исследователи отмечают, что реализация задач развития инклюзивного образования невозможна без специализированного психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики.

В современном обществе создана и активно развивается система психолого-педагогической и помощи семье и детям с ограниченными возможностями здоровья. Исследования в этом направлении проводили Г.Л. Бардиер, М. Р. Битянова, Е.И. Казакова, Н.А. Менчинская, В.С. Мухина, Ю.В. Слюсарев, Л.М. Шипицина, И.С. Якиманская и др.

Наиболее распространенная и большая по составу группа детей, интегрированных в среду массовых организаций, - это дошкольники и обучающиеся с задержкой психического развития, особенности психолого-педагогического сопровождения которых исследовали многие ученые (Ю.С. Галлямова, Р.В. Демьянчук, Т.А. Власова, В.В. Ковалев, В.В. Лебединский, В.И. Лубовский, Н.Я. и М.М. Семаго, Г.Е. Сухарева, У.В. Ульяновская, А.А. Хилько, С.Г. Шевченко и др.). Причины данного нарушения в развитии детей чаще связаны со слабовыраженными органическими повреждениями центральной нервной системы, что ведет к значительному замедлению темпа развития детей. В познавательной деятельности наблюдаются слабая память, неустойчивость внимания, медлительность психических процессов и их пониженная переключаемость. Специфика эмоциональных проявлений определяется признаками эмоционально-волевой незрелости: повышенная агрессивность, трудности усвоения эмоционального опыта, нарушения преобладающего тона настроения, сложности интерпретации эмоциональных состояний, недостаточность вербальных средств обозначения эмоций. При этом значительно страдает сфера коммуникации, так как общение - сложный процесс взаимодействия между людьми, заключающийся в обмене информацией, восприятии и понимании партнерами друг друга. Также затруднено личностное становление ребенка - формирование самосознания, самооценки, системы "Я". Все перечисленные особенности затрудняют процесс социализации детей обозначенной категории. [7]

Г.А. Берулава в книге «Методологические основы практической психологии» рассматривает сопровождение с позиции субъектной парадигмы развития личности. Автор считает, что «примат интегративных личностных конструктов» реализуется на основе всех уровней индивидуальности, поэтому основная задача практического психолога - психологическое сопровождение развития личности. Г.А. Берулава определяет цель сопровождения как создание необходимых условий для ее наиболее эффективного становления. С этой точки зрения яркой иллюстрацией психологического сопровождения развития личности является его практическая реализация в

дошкольной организации, где вариативность образовательной программы, приоритет здоровья ребенка и ведущая роль семьи способствуют эффективной деятельности психолога и педагогов [2].

Т.И. Чиркова считает, что принципиальное различие моделей психологического сопровождения лежит в области средств, путей, центрации, приоритетов, доминирования, пропорции одних и тех же составляющих профессиональную деятельность психолога. Автор полагает, что предметом деятельности психолога в дошкольной организации являются позитивные аспекты развития ребенка и педагогического процесса; а приоритетным направлением - модуляция учебно-воспитательного процесса, создание условий для позитивного развития личности дошкольника. Анализируя комплексный процесс сопровождения в дошкольной организации, Т.И. Чиркова заключает, что стратегией планирования содержания работы является собственная инициатива в определении содержания работы и согласованность с нуждами других субъектов взаимодействия. В этом случае ожидаемый результат деятельности - это целевые ориентиры непосредственной образовательной и воспитательной деятельности. [13]

Э.М. Александровская рассматривает сопровождение как психолого-педагогическую технологию, предназначенную для оказания помощи ребенку в решении его проблем или их предупреждении. Автор отмечает приоритет помощи в выборе образовательного маршрута образования, а затем решение проблем школьной адаптации. [1]

А.А. Майер утверждает, что в условиях дошкольной организации сопровождение - это создание пространства становления ребенка в целях оптимизации развития во взаимодействии с окружающим миром. Оно рассматривается как параллельный образовательной, воспитательной и развивающей деятельности, процесс по созданию комфортных условий и по технологическому обеспечению вхождения ребенка в мир культуры, его социализации.

Вслед за другими исследователями, в системе сопроводительной деятельности автор выделяет определенные этапы:

- диагностика (отслеживание), служащая основой ответственности за принятое решение;
- постановка целей;
- отбор и применение методических средств;
- анализ промежуточных и конечных результатов, дающий возможность корректировать ход работы.

Сначала обеспечивается актуализация потенциала развития и саморазвития ребенка, создаются условия для перевода его из позиции

объекта в позицию субъекта собственной жизнедеятельности. Далее процесс социализации связан с обеспечением развития и саморазвития средствами взаимодействия педагога и детей в форме со-творческой продуктивной деятельности и общения. В итоге, по мнению автора, ребенок переходит из позиции субъекта в позицию личностной реализации собственной активности. Задача психолога на данном этапе работы - это анализ степени сформированности основных показателей развития ребенка. [12, 13]

С целью реализации задач сопровождения, деятельность педагога-психолога в образовательной организации также включает консультативную и просветительскую работу (М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, Т.Н. Чиркова и др.) и будет разворачиваться в трех направлениях: сбор и учет информации о развитии ребенка; разработка и реализация стратегии и тактики взаимодействия с ребенком; проектирование системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в целом. С этой точки зрения психолого-педагогическое сопровождение содержательно может пониматься как комплексная технология, эффективная система профессиональной деятельности психолога в дошкольной организации, проявляющаяся в различных формах.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение имеет неограниченное разнообразие видов и форм, которые различаются по направленности, предмету и объекту: сопровождение родительства; сопровождение ребенка (одаренного, гиперактивного, с трудностями в образовании, в критической ситуации и т.д.); сопровождение педагога в процессе профессиональной деятельности; сопровождение детско-родительских отношений и т.д.

По мнению В.С. Глевицкой, психологу необходимо четко различать объекты сопровождения, его предмет и средства. На основании этого определяется содержание деятельности педагога-психолога в дошкольной организации, формы и методы работы, а также оценивается эффективность условий реализации программы сопровождения развития ребенка. Кроме того, это позволяет определить частные случаи сопроводительной деятельности, различные тактики развития индивидуально-личностного потенциала [5].

В настоящее время создана и активно развивается система психолого-педагогической и медико-социальной помощи семье и детям с ограниченными возможностями здоровья, основанная на комплексном интегративном подходе к диагностике и

консультированию, мультидисциплинарном сопровождении развития ребенка.

Психолого-педагогическое сопровождение развития «особого ребенка» в образовательных организациях будем рассматривать как часть комплекса реабилитационных мероприятий, так как получение детьми с ограниченными возможностями здоровья образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации. Для решения поставленных задач мы определяем психолого-педагогическое сопровождение как систему профессиональной деятельности различных специалистов по созданию условий для развития личности и успешного обучения ребенка (М. Р. Битянова, Ю.А. Герасименко). Г.А. Борулава, Е.И. Казаковой сводится к трактовке данного процесса как сопровождения всестороннего развития ребенка. Данные взгляды не противоречат, а дополняют друг друга. Представляется обоснованным рассматривать психолого-педагогическое сопровождение как систему профессиональной деятельности различных специалистов по созданию условий для развития личности и успешного образовательного процесса. [6]

Инклюзивное образование, как уже было отмечено, является институтом социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья. В условиях инклюзии детям важно обеспечить с одной стороны возможность ранней интеграции, а с другой – сохранить систематическое коррекционное образование. При этом самым важным, на наш взгляд, является обеспечение психолого-педагогической помощи, способствующей включению старших дошкольников с задержкой психического развития в среду нормально развивающихся сверстников.

Как правило, в группы компенсирующей направленности поступают дети с задержкой психического развития церебро-органического происхождения, по заключениям ПМПК с парциальной несформированностью высших психических функций. Термин парциальность подчеркивает мозаичность поражения, незрелость отдельных психических функций. В клинко-психологической структуре задержки психического развития имеется специфическое сочетание незрелости эмоциональной и интеллектуальной сферы. При этом значительно страдает сфера коммуникации, так как общение – сложный процесс взаимодействия между людьми, заключающийся в обмене информацией, восприятии и понимании партнерами друг друга. (Ю.А. Герасименко, Н.Ю. Борякова, Г.А. Карпова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Н.Я. Семаго, С.Г. Шевченко и др.). Все перечисленные особенности затрудняют процесс включения старших

дошкольников с ЗПР в среду нормально развивающихся сверстников [6].

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС), социализация и коммуникативное развитие личности дошкольника рассматриваются как единая образовательная область - социально-коммуникативное развитие. В системе становления личности ребенка социально-коммуникативное развитие является одним из базовых элементов. Взаимодействия со взрослыми и сверстниками оказывает влияние не только на социальную сторону развития дошкольника, но и на формирование его психических процессов (память, мышление, речь и др.). Уровень данного развития в дошкольном возрасте прямо пропорционален уровню эффективности его последующей адаптации в обществе.

Социально-коммуникативное развитие по ФГОС для детей дошкольного возраста включает в себя следующие параметры:

- сформированность чувства принадлежности к семье, уважительного отношения к окружающим;
- развитие общения ребенка со взрослыми и сверстниками;
- готовность ребенка к совместной деятельности со сверстниками;
- усвоение социальных норм и правил, нравственное развитие ребенка;
- развитие целенаправленности и самостоятельности;
- позитивные установки по отношению к труду и творчеству;
- знания в области безопасности жизнедеятельности (в различных социально-бытовых и природных условиях);

уровень интеллектуального развития (в социальной и эмоциональной сфере) и развитие эмпатийной сферы (отзывчивость, сострадание). [15]

В связи с содержанием социально-коммуникативной области развития дошкольника и спецификой развития особых детей, выделим для изучения и построения успешного процесса сопровождения в инклюзивной практике детей с задержкой психического развития следующие компоненты: эмоционально-личностный и коммуникативный.

Базой эмпирического исследования являлось дошкольная образовательная организация: МБДОУ № 33 и МБДОУ № 12 г. Каменска-Уральского «Детский сад комбинированного вида».

В исследовании принимали участие двадцать детей старшего дошкольного возраста (5-7 лет) группы компенсирующей

направленности (коррекция ЗПР). По заключениям ПМПК все дети с парциальной несформированностью ВПФ: четыре ребенка с парциальной несформированностью ВПФ преимущественно регуляторного компонента, девять детей с парциальной несформированностью ВПФ преимущественно вербального и вербально-логического компонента, семь ребенка с парциальной несформированностью ВПФ смешанного типа. Двадцать детей старшего дошкольного возраста (5-7 лет) группы компенсирующей направленности (коррекция ЗПР) в условиях инклюзии, участвовавших в программе, направленной на развитие эмоционально-личностной и коммуникативной сферы. По заключениям ПМПК все дети с парциальной несформированностью ВПФ: пять ребенка с парциальной несформированностью ВПФ преимущественно регуляторного компонента, девять детей с парциальной несформированностью ВПФ преимущественно вербального и вербально-логического компонента, шесть ребенка с парциальной несформированностью ВПФ смешанного типа. Также в исследовании принимали участие 59 детей 5-6 лет общеобразовательных групп.

Программа психолого-педагогического сопровождения является частью общего комплекса реабилитационных мероприятий и регламентируется деятельностью ПМПк образовательных организаций.

С учетом уровня развития дошкольников экспериментальной группы были определены наиболее оптимальные модели включенного образования:

- двадцать человек в условиях инклюзии (второй год обучения по программе для детей с ЗПР);
- двадцать человек в условиях временной частичной интеграции (преимущественно первый год обучения по программе для детей с ЗПР).

Такой выбор обусловлен тем, что в группе есть дети, имеющие более высокий уровень психофизического развития, но не способные наравне со своими нормально развивающимися сверстниками овладеть необходимыми умениями и навыками. Такие дошкольники в первой половине дня занимаются в специальной группе, а во второй половине дня они ежедневно посещают общеобразовательные группы. В общеобразовательной группе, которую посещают дети с ЗПР, были внесены определенные изменения в расписание занятий второй половины дня. Остальные воспитанники специальной группы, значительно отстающие по всем линиям развития, объединяются со

своими нормально развивающимися сверстниками на определенное время по заранее разработанному плану.

Для исследования уровня сформированности эмоционально-личностной и коммуникативной сферы детей были использованы:

- метод экспертной оценки коммуникативного развития ребенка А.Г. Самохваловой [9];

- адаптированная диагностическая методика исследования эмоциональной сферы дошкольников В.М. Минаевой [11];

- тест «Лесенка» для исследования самооценки и уровня притязаний детей С.Г. Якобсон, В.Г. Щур [13];

- тест тревожности, разработанный Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен [13].

- графическая методика «Кактус» для выявления агрессивности у детей М.А. Панфиловой [11].

Анализ результатов исследования коммуникативного развития старших дошкольников с ЗПР показал, что у большинства детей (86 %) коммуникативные навыки не сформированы. Наиболее сформированным является базовый уровень, проблемы лежат в области операциональных умений, что связано с недоразвитием языковых и речевых средств у детей с задержкой психического развития, это приводит к трудностям в построении связного высказывания, неумению слушать собеседника, затруднениям распознавания эмоций, слабой выразительности речи, страху в ситуациях общения. На низком уровне находятся содержательные и рефлексивные умения, так как требуют анализа и контроля не только своей деятельности, но и деятельности других участников коммуникации, что особенно затруднительно для дошкольников с задержкой психического развития. Дети плохо усваивают способы обобщения, планирования и рефлексии, не умеют договариваться между собой, с трудом принимают правила игр в свободной деятельности, не контролируют свое поведение, некоторые дети проявляют агрессию в конфликтных ситуациях, не могут овладеть социальной нормативностью и оценочными эталонами без специальной, психологически обоснованной помощи взрослого.

Анализ результатов исследования эмоциональной сферы дошкольников с задержкой психического развития показал, что у 60% детей эмоциональная сфера не достаточно сформирована, что выражается в трудностях дифференциации отдельных эмоциональных изображений (например, удивление, страх) и, соответственно, не могут мимически выразить это состояние. Однако графические изображения простейших базовых эмоций дети успешно распознают (радость, горе,



гнев), используют мимические выразительные средства при показе каждого эмоционального состояния. Пантомимические выразительные средства дошкольники с ЗПР практически не используют. Выразительность речи у детей при передаче разных эмоциональных состояний отличается бедностью, чаще выражаются радость и злость. Такие эмоциональные состояния как грусть, испуг, удивление дети выражают в монотонном, тихом высказывании. При анализе результатов понимания детьми эмоционального состояния людей в различных ситуациях отмечаются затруднения в распознавании интереса, удивления, стыда (путают со страхом), удовольствия (путают с радостью), горя (затрудняются ответить на вопрос).

Анализ результатов исследования самооценки и уровня притязаний старших дошкольников с задержкой психического развития показал, что у 70% детей неадекватно завышенная самооценка, дети ставят себя на самую высокую ступеньку, на которую, по их мнению, могут поставить их взрослые. Данный феномен обусловлен диагнозом дошкольников, их возрастными особенностями и объясняется отсутствием у детей представлений о реально существующих критериях оценки, а также с тем, что детям с задержкой психического развития характерно стремление актуализировать положительное отношение к себе. У 30% детей наблюдается отрицательное отношение к себе, неуверенность в собственных силах, заниженная самооценка. Высокий уровень тревожности у дошкольников проявляется в ситуациях, моделирующих отношения ребенок-ребенок («Игра с младшими детьми», «Объект агрессии», «Игра со старшими детьми», «Агрессивное нападение», «Изоляция»). Значительно ниже уровень тревожности в рисунках, моделирующих отношения ребенок-взрослый («Ребенок и мать с младенцем», «Выговор», «Игнорирование», «Ребенок с родителями»), и в ситуациях, моделирующих повседневные действия («Одевание», «Укладывание спать в одиночестве», «Умывание», «Еда в одиночестве»).

Результаты исследования позволили определить содержание программы психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования старших дошкольников с задержкой психического развития, которое обеспечивается всеми участниками образовательного процесса (родителями, педагогами, медиками, психологами).

**Программа** включает методическое обеспечение и организацию руководства индивидуальными, подгрупповыми и групповыми формами работы с дошкольниками, которые нацелены на

формирование позитивного отношения в коллективе сверстников; навыков конструктивного взаимодействия здоровых дошкольников и детей с задержкой психического развития; коррекцию самооценки, агрессивности, социо-эмоционального состояния детей, навыков и форм социального взаимодействия (коммуникации, различные формы общения); развитие способности к эмпатии, пониманию переживаний, состояний и интересов партнеров в детских и детско-взрослых отношениях. Важной составляющей является направление работы в отношении конструктивного взаимодействия взрослых (родителей и специалистов) как субъектов образовательного процесса в условиях инклюзии. Центральная координирующая роль в реализации психолого-педагогического сопровождения принадлежит практическому психологу дошкольной организации. Он организует взаимодействие всех специалистов, оказывает помощь, поддержку в процессе продвижения детей на всех этапах сопровождения: диагностическом, коррекционном, развивающем.

*В рамках формирования эмоционально-личностной и коммуникативной сферы цикл групповых занятий с дошкольниками рассчитан на 14 недель, общее количество занятий – 28, периодичность занятий - 2 раза в неделю, продолжительность занятий 25-30 минут.*

В работе с детьми уделяли внимание развитию умений: различать и сравнивать эмоциональные ощущения, определять их характер (приятно, неприятно, спокойно, удивительно, страшно и т. д.); умение одновременно направлять свое внимание на мышечные ощущения и на экспрессивные движения, сопровождающие любые собственные эмоции и эмоции, которые испытывают окружающие.

В работе использовался широкий спектр методических средств:

Рольевые игры, которые основываются на понимании социальной роли человека в обществе; психогимнастические игры, основывающиеся на понимании и анализе своих качеств характера; коммуникативные игры: направленные на формирование у детей толерантности и умения увидеть и характеризовать вербально достоинства окружающих; игры и задания, обучающие готовности сотрудничать.

Релаксационные методы - использование упражнений, основанных на методе активной нервно-мышечной релаксации Э. Джекобсона, визуально-кинестетические техники, дыхательные техники.

Использование эмоционально-символических методов: групповое обсуждение разных чувств: радости, обиды, гнева, страха,

печали, интереса (с использованием изобразительной деятельности детей). Так же, при использовании «терапевтических» метафор целесообразно использовать рисование (детям предлагается изобразить любую картинку, представленную метафорой).

Широкое применение в программе психолого-педагогического сопровождения и наибольший интерес вызвали игры-драматизации, психогимнастика, упражнения на эмоции и эмоциональный контакт, коммуникативные упражнения, мимические и пантомимические этюды, психомышечная тренировка, элементы психологического тренинга.

Анализ результатов реализации психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования детей с задержкой психического развития указывает на эффективность проделанной работы, что доказывается сформированностью у всех дошкольников коммуникативных навыков, увеличилась коммуникативная активность и инициативность общения детей в совместной деятельности, дошкольники научились принимать правила игр, контролировать свое поведение, в ситуациях конфликта отстаивают свою точку зрения, договариваются, редко проявляют агрессию, восьмидесяти процентам дошкольников с задержкой психического развития удалось прийти к компромиссу в спорной ситуации.

Все дошкольники научились дифференцировать графические изображения эмоций, использовать мимику и пантомимику, значительно улучшилась выразительность речи. Дети научились понимать собственные и чужие эмоциональные состояния, стали проявлять эмпатию. Детей с высоким уровнем тревожности и агрессивности стало значительно меньше (12 и 9 % соответственно). Для определения достоверности различий между группами дошкольников по когнитивному и эмоциональному развитию использовался t-критерий Стьюдента и « $\chi^2$ » -критерия Пирсона. Полученные эмпирические значения:  $t(4.3)$  и  $t(5.4)$  находятся в зоне значимости, что подтверждает эффективность реализованной программы психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования дошкольников с особыми образовательными потребностями.

В заключении отметим, что успешная реализация психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики возможна с дошкольной ступени образования, с учетом возрастных и специфических особенностей развития детей. Проблема неравных возможностей – проблема социальная. В образовательной организации необходимо создание определенной психологической атмосферы,

которая учит детей толерантности, идейным вдохновителем которой может стать психолог и специалисты. Кадровый потенциал организации можно расширить за счет межведомственного взаимодействия, социального партнерства, развития диалога и взаимодействия с родителями обучающихся.

### **Список литературы**

1. Александровская Э.М., Кокуркина Н.И., Куренкова Н.В. Психологическое сопровождение школьников Учебное пособие для вузов. М.: Академия, 2006. - 208 с.
2. Борулава, Г.А. Методологические основы практической психологии: Учеб. Пособие. – М.: Издательство Московского Психолого-социального института, 2007. – 192 с.
3. Винник, М.О. Задержка психического развития у детей: методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы / М. О. Винник. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2007.- 154с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология/ Е.Н. Степанова - М.:Сфера, 2006.
5. Выготский, Л.С. Собр. Соч. в 6 т.Т.5. Основы дефектологии / Под. ред. Т.А. Власовой.- М.,2009.
6. Герасименко Ю. А. Педагогическое проектирование процесса трудового обучения незрячих учащихся // Вестник красноярского гос. пед. ун-та им. В. П. Астафьева. Красноярск: Красноярск. гос. пед.ун-т им. В. П. Астафьева. 2013. №3. С. 110-114
7. Герасименко Ю. А. Формирование толерантности дошкольников как условие благополучного инклюзивного воспитания. Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве : сб. ст. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013.
8. Герасименко Ю. А., Ноздрина С. А. Доступная среда инклюзивного образования. Современные проблемы и условия социализации личности : сб. науч. тр. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2012.
9. Герасименко Ю. А., Ноздрина С. А. Взаимодействие педагогов и родителей в формировании толерантности детей инклюзивной школы. Психолого-педагогическое сопровождение семьи в реалиях современного социокультурного пространства: мат-лы междунар. науч.-проф. конф. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2012.
10. Концепция долгосрочного социально-экономического развития

Российской Федерации (2008–2020 годы), утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 года № 1662-р. [электронный ресурс] - Режим доступа. – URL <http://www.ifap.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf>

11. Кузнецова-Моренко, И.Б. Слабослышащие и глухие дети в общеобразовательной школе [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.socpolitika.ru>

12. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2009. - 144 с.

13. Специальная психология. Авторы: Богдан Н.Н., Могильная М.М., редактор: Александрова Л.И. Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2008. - 220 с.

14. Ткачева В.В. Система психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии: автореф. дис. д-ра психол. наук / В.В. Ткачева. - М., 2009. – 46 с.

15. Томский ГУ: Инклюзивное образование. Материалы конференции [Электронный ресурс]. Режим доступа.- URL <http://www.tspu.ru/problem/?ur=663&ur1=684>

## **1.2. Эмоционально-волевая регуляция как средство формирования продуктивного мышления в младшем школьном возрасте**

*Алферова Ирина Сергеевна*

Высокий темп развития науки и техники, динамичность общественной жизни предполагают повышенные требования к продуктивному мышлению, которое позволяет человеку ставить новые проблемы, находить решения в условиях неопределенности, множества выборов, делать открытия, не вытекающие непосредственно из имеющихся знаний. Эта сторона мыслительной деятельности имеет свои специфические особенности, без которых нельзя повысить ее эффективность. Возрастающие требования общества к развитию широко и нестандартно мыслящих его членов недостаточно реализованы в рамках традиционной системы образования, в некоторых случаях тормозящей развитие продуктивного мышления.

Исследования в области психологии продуктивного мышления направлены на научно обоснованное решение практических вопросов:

в каких условиях ребенок работает эффективнее; как определить качества личности, обеспечивающие ее успех в продуктивной деятельности; какова возрастная динамика данного процесса. Важно проанализировать ситуацию, сложившуюся в психологических исследованиях интеллектуальной деятельности, рассмотреть основные тенденции и проблемы, с тем, чтобы, опираясь на позитивные идеи и решения, не повторять путей, оказавшихся непродуктивными.

Существенной и ярко выраженной тенденцией является интеграция когнитивного и личностного аспектов психологии продуктивного мышления. Это следствие развития формы научного знания и соответствующего ей преобразования предмета когнитивной психологии, который стимулирует интерес к проблеме продуктивного мышления в младшем школьном возрасте.

В психологической науке рассмотрены следующие общепсихологические аспекты указанной проблемы: психологическая структура продуктивной деятельности (Я.А. Пономарев, О.К. Тихомиров), критерии продуктивного мышления (Л.С. Выготский, Е.П. Торренс, А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов), условия развития продуктивной деятельности (Л.М. Аболин, Л.С. Выготский, А.М. Матюшкин); закономерности развития мышления путем поэтапного его формирования, этапы интериоризации внешних действий (П.Я. Гальперин).

Рассматривая взаимосвязь интеллектуального и личностного компонентов в структуре психической деятельности, можно выделить исследования, посвященные изучению механизмов эмоциональной регуляции продуктивной деятельности (О.К. Тихомиров); роли и места эмоций в продуктивной деятельности (С.Л. Рубинштейн, З.В. Денисова); влияния мышления на развитие эмоционально-волевой сферы (П.П. Блонский); проявления эмоций в продуктивной деятельности (П.М. Якобсон); волевых процессов в литературном творчестве (И.Н. Гаврилов) и ряд других. Однако не изучены эмоционально-волевые средства развития продуктивного мышления в младшем школьном возрасте; не рассматривается вопрос развития продуктивного мышления как спонтанного процесса за счет волевых качеств личности, которые позволяют регулировать данный вид мыслительной активности.

Актуальность темы определяется разрешением противоречий между:

- необходимостью адекватных способов реагирования на жизненные ситуации в обществе и недостаточной систематизацией теоретических аспектов данной проблемы;

- потребностью в изучении продуктивного мышления с точки зрения интегративного когнитивно-личностного подхода и неразработанностью психологических средств, определяющих его формирование;

- практической необходимостью целенаправленного развития продуктивного мышления у младших школьников и отсутствием специально разработанной технологии применительно к нашей проблеме.

Целью настоящей работы является теоретическое обоснование и эмпирическое исследование связи между эмоционально-волевой регуляцией и продуктивным мышлением младших школьников и разработать технологию формирования продуктивного мышления.

Методологической основой исследования являются: системно-деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.В. Давыдов); принцип единства личности и деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин); теория личностных механизмов продуктивного мышления А.М. Матюшкина; теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина; теория эмоциональной регуляции (Л.М. Аболин, В.К. Вилюнас); теории волевой активности (Е.П. Ильин, В.А. Иванников, В.К. Калинин, В.И. Селиванов).

Теоретическую основу исследования составили положение Е.П. Торренса о личностной детерминации продуктивного мышления и его взаимосвязи с интеллектом; положение А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского об аффективной регуляции мышления; положение Б.М. Теплова о том, что продуктивный процесс не возможен без воли; подход к младшему школьному возрасту как сегоитивному периоду для развития продуктивного мышления (О.К. Тихомиров); положение о возможности формирования в учебной деятельности шаблонности продуктивного мышления (А.М. Матюшкин, З.И. Калмыкова); подход В.И. Селиванова, Е.П.Ильина об активном развитии воли в учебной деятельности.

Методы исследования:

- обзорно-аналитическое теоретическое исследование философской, психолого-педагогической, социально-психологической литературы по исследуемой проблеме с использованием категориального аппарата, принципов системности в развитии;

- непосредственное наблюдение за младшими школьниками с целью создания обобщенной уточняющей картины поведения и эмоционального реагирования в рамках учебной деятельности и личных взаимоотношений; констатирующий эксперимент с

применением метода поперечных срезов, формирующий и контрольный эксперименты;

- беседа, анализ продуктов деятельности; методы математической статистики, обеспечивающие качественный и количественный анализ результатов.

Научная новизна исследования:

- систематизированы теоретико-методологические положения зарубежных и отечественных психологов по проблеме исследования;

- доказано, что качества продуктивного мышления у детей младшего школьного возраста зависят от особенностей формирования их эмоционально-волевой регуляции;

- установлена прямая корреляционная связь между качествами невербальной и вербальной сторон продуктивного мышления и эмоционально-волевой регуляцией;

- выявлен механизм воздействия на качества продуктивного мышления средствами эмоционально-волевой регуляции: эмоциональной устойчивостью, позитивным отношением к школе, решительностью, настойчивостью, целеустремленностью.

- определена динамика формирования продуктивного мышления средствами эмоционально-волевой регуляции у младших школьников;

- разработана технология формирования продуктивного мышления посредством развития эмоционально-волевой регуляции.

Теоретическая значимость исследования заключается в углубленном изучении эмоционально-волевой регуляции продуктивного мышления, его сторон и качественных показателей; систематизации моделей продуктивного мышления и их сравнительной характеристике; анализе возрастных аспектов динамики продуктивного мышления; выделении уровней развития эмоционально-волевой регуляции и продуктивного мышления младших школьников в психолого-педагогических исследованиях.

Практическая значимость:

- данные, полученные в результате исследования, могут быть использованы для развития продуктивного мышления младших школьников путем воздействия на их эмоционально-волеую регуляцию;

- полученные результаты могут быть использованы при организации учебного процесса в начальной школе, акцентировании внимания педагогов и психологов к проблеме формирования творческой личности;



- на основе системы заданий определена технология, ориентирующая на создание благоприятного эмоционального отношения к школе, возникновение положительных эмоций в процессе мыслительной деятельности, развитие деловитости, инициативности, целеустремленности, сдержанности в продуктивной деятельности;

- знание и учет личностных факторов развития продуктивного мышления младших школьников дает возможность наметить конкретные пути обучения детей, посредством влияния на их эмоционально-волевую регуляцию.

Предпринятый нами анализ теоретических подходов к изучению продуктивного мышления и его личностных характеристик в отечественной и зарубежной психологии, показал, что под влиянием всевозрастающих требований жизни к творческому ее компоненту возникла необходимость выделить особые виды мышления - репродуктивное и продуктивное (П.П. Блонский, Н.А. Менчинская, Я.А. Пономарев, О.К. Тихомиров). Как синонимы к понятию «продуктивное мышление» употребляют термины: творческое мышление, самостоятельное, эвристическое, креативное. Продуктивность выступает как наиболее характерная, специфическая черта мышления, отличающая его от других психических процессов. Мы, вслед за З.И. Калмыковой, применяем наиболее широко используемые в литературе термины—продуктивное и репродуктивное мышление. Результатом продуктивного мышления является субъективно новый результат: новые знания, новые способы действий (З.И. Калмыкова, А.М. Матюшкин). Е.П. Торренс определяет продуктивное мышление как процесс, в ходе которого ребенок становится чувствительным к проблемам, дефициту, пробелам в знаниях, выдвигает предположения о возможных путях решения, проверяет и перепроверяет гипотезы.

Мышление как процесс означает, что оно является открывающим нечто существенно новое, продуктивное, творческое. Процесс мышления детерминируется задачей, которая, преломляясь через закономерное соотношение мыслительных процессов анализа, синтеза, обобщения, включается в ход дальнейшей детерминации всего процесса (К.А. Абульханова-Славская, Е.П. Торренс).

Полный цикл продуктивного мышления включает постановку и формулирование задачи самим субъектом, что происходит при предъявлении ему заданий, условия которых носят проблемный характер. С помощью понятия «задача» обозначаются интеллектуальные задания, включающие вопрос или цель действий, условия их выполнения и некоторые требования к выполняемым

действиям (С.Л. Рубинштейн, Л.Л. Гурова, А.М. Матюшкин). Продуктивное мышление является решающим звеном в умственной деятельности, так как обеспечивает реальное движение к новым знаниям. Стратегия и эффективность продуктивной деятельности связана с выбором ее средств и поиском решений.

Концепции развития продуктивного мышления в младшем школьном возрасте основаны на идее о том, что для младших школьников продуктивная деятельность естественна и необходима. Рассматривая продуктивное мышление как «естественное», присущее каждому человеку, многие исследователи видят причину формирования другого, непродуктивного, в том, что в процессе обучения дети постоянно сталкиваются с задачами «закрытого типа», то есть имеющими заданный набор элементов и единственное решение (А.М. Матюшкин, Е.П. Торренс). Такие задачи формируют преимущественно репродуктивное мышление, в то время как в исследованиях этих авторов отмечается роль продуктивного мышления в развитии личности.

Активное формирование продуктивного мышления начинается в младшем школьном возрасте (А.М. Матюшкин, З.И. Калмыкова). Мыслительная деятельность младших школьников при самостоятельном решении достаточно сложных для них проблем характеризуется подражательностью, поверхностностью, конкретностью, слабой осознанностью, негибкостью, некоторой инертностью, сочетающейся с довольно высокой неустойчивостью, чем определяется ее малая продуктивность. Однако для младших школьников характерна мыслительная активность, которая проявляется в многочисленных попытках решить проблему. Продуктивное мышление учащихся обеспечивает самостоятельное решение новых для них проблем, глубокое, высокого уровня усвоение знаний, быстрый темп овладения ими, широту их переноса в относительно новые условия, т.е. успешность выполнения учебной деятельности (З.И. Калмыкова, Е.И. Щербанова).

Значительный интерес представляют качественные показатели, определяющие продуктивное мышление младших школьников. К ним относятся:

- оригинальность мысли, возможность получения ответов, далеко отклоняющихся от привычных;
- быстрота и плавность возникновения необычных ассоциативных связей; «восприимчивость» к проблеме, ее непривычное решение;

- беглость мысли как количество ассоциаций, идей, возникающих в единицу времени в соответствии с некоторым требованием;

- гибкость - способность найти новые непривычные функции объекта или его части.

Анализу мыслительных процессов посвящены исследования, в которых выявлены некоторые особенности развития продуктивного мышления детей младшего школьного возраста: индивидуальные различия в степени развития продуктивного мышления у учащихся начальных классов, возможность его изменения в процессе систематической и целенаправленной работы; индивидуально-типические особенности продуктивного мышления учащихся: преобладание практических или словесных компонентов при решении задач (З.И. Калмыкова); конкретные проявления гибкости продуктивного мышления (Н.А. Менчинская); взаимосвязь продуктивности и школьной успеваемости (Е.И. Щебланова).

Тормозящее влияние на развитие продуктивного мышления может оказывать то обстоятельство, что в условиях школьного обучения развивается преимущественно вербальная сторона интеллектуальной деятельности, а невербальная - в значительно меньшей степени. Между тем, хорошо известно, что для продуктивного, мышления невербальные, образные компоненты играют важную роль.

С приходом в школу происходит перестройка всей системы отношений ребенка с действительностью: система «ребенок-учитель» начинает определять отношения ребенка к социальному окружению (Л.И. Божович, Л.Ф. Обухова). Остро, аффективно переживают младшие школьники свои успехи и неудачи в учебе, так как отношение к ним сверстников, их место в системе межличностных отношений определяется в этот период главным образом тем, как они учатся, как оценивает их учитель.

У младших школьников в условиях эмоционального возбуждения затрудняется речевая активность, снижается скорость словесных реакций, что в определенной мере отражает течение мыслительного процесса (З.В. Денисова). Первоклассники часто не умеют правильно воспринимать выражение гнева, страха и ужаса. Лучшие показатели обнаруживаются по восприятию положительных эмоций (Н.С. Лейтес). Основными особенностями эмоций младших школьников являются: впечатлительность, эмоциональная отзывчивость на все новое, красочное; приобретение эмоциями большей глубины и устойчивости; осознание детьми своих чувств и

чувств других людей; формирование интеллектуальных эмоций; формирование сдержанности чувств (М.Г. Бреслав, Н.С. Лейтес, Л.И. Божович).

Содержание эмоций определяет их предметность, поэтому объектом деятельности могут быть интеллектуальные эмоции: чувство нового, создание новой действительности, когда возникший психический образ служит основой регулирования дальнейшей деятельности.

Изучению роли эмоций в продуктивной деятельности посвящен ряд исследований. В продуктивном акте эмоции могут занимать разное место и выполнять различные функции. Без знания закономерностей протекания эмоциональных явлений, без учета эмоциональной сферы, разработка вопросов формирования продуктивной деятельности и управление ею невозможна. Эмоции в структуре продуктивной деятельности могут являться «генераторами случайных решений» (П.В. Симонов), оказывают стимулирующее действие на течение образного мышления (З.В. Денисова), блокируют мыслительную деятельность при повышенном уровне эмоционального напряжения (П.В. Симонов), ведут к поиску и совершенствованию новых способов активности и самосовершенствования при усилении положительных эмоциональных впечатлений (Л.И. Божович). В свою очередь, продуктивное мышление, связанное с достижением нового, порождает положительные эмоции, тогда как репродуктивная деятельность - отрицательные.

На течение мыслительного процесса влияют эмоциональная устойчивость - неустойчивость в процессе напряженной деятельности, когда отдельные эмоциональные механизмы способствуют успешному достижению поставленной цели.

Исследование возрастной специфики взаимодействия мыслительных и эмоциональных компонентов в учебной деятельности школьников представляется важным для определения адекватных способов организации этой деятельности, так как позволяет глубже понять механизмы функционирования мышления и особенности его развития.

Механизм волевой регуляции (согласно В.А. Иванникову) заключается в изменении смысла действия, которое достигается через переоценку значимости мотива, через изменение роли, позиции человека, через предвидение и переживание последствий действия или отказ от его осуществления. Следует отметить, что в формировании механизма сознательной самостимуляции наблюдается сдвиг возрастных границ в сторону ускорения (сознательная

самостимуляция активно формируется в младшем школьном возрасте, что может способствовать развитию и более успешному проявлению такого качества продуктивного мышления, как разработанность), так и в сторону замедления (формирование задерживается в старшем школьном возрасте). Управляемость воли может достигаться за счет мыслительного механизма сличения и оценки воображаемых, гипотетических решений, объективно требуемого самой логикой проблемной ситуации; некоторые волевые качества личности оказывают влияние на успех в интеллектуальной работе.

В любых проявлениях воли можно выделить три ее структурных компонента: познавательный (выполнение осведомительной функции, поиск правильного решения, в контроле за их выполнением и самооценке результатов волевых действий, при этом человек может использовать самоаргументирование); исполнительный (регуляция выполнения решений посредством сознательного самопринуждения); эмоциональный (усиление или ослабление познавательных и исполнительных процессов).

Воля в единстве с разумом и чувствами регулирует поведение и деятельность в затруднительных условиях. Эмоции и воля могут совпадать по направлению или создавать конкурирующие доминанты. Волевые качества рассматриваются как компенсаторы определенных отрицательных эмоциональных состояний: компенсатор отрицательного действия страха - смелость; фрустрации - настойчивость; тревожности, неуверенности - решительность; чувства монотонии, усталости - терпеливость (В.К. Калинин). Волевые качества могут выступать и как условия умственного развития. Их наличие повышает активность и умственную работоспособность человека, интенсифицирует деятельность, направленную на приобретение знаний, и тем самым оказывает положительное влияние на умственное развитие.

Новый этап в развитии волевой сферы личности ребенка знаменует поступление в школу. Под влиянием предъявляемых к нему требований начинается усиленное развитие выдержки (сдержанности) и терпения как основы дисциплинированного поведения, которое позднее становится привычным для ребенка (Л.И. Божович, Е.Е. Кравцова). Выполнение определенного режима, учебных и трудовых заданий, требований старших воспитывает сдержанность, дисциплинированность, настойчивость, организованность и другие волевые качества. Часто школьники младших классов проявляют волевою активность лишь для того, чтобы быть хорошими исполнителями воли других, и, прежде всего для того, чтобы

заслужить расположение к себе взрослых, в том числе и учителя (А.И. Высоцкий).

У учащихся первых классов воля отличается сильной эмоциональной окрашенностью, узостью проявления (в интересной деятельности), недостаточным осознанием перспективы, желанием получить помощь и оценку каждого действия со стороны взрослых. Формирование волевых черт способствует преодолению трудностей в процессе решения проблемных, творческих задач, развивает настойчивость в устранении препятствий и доведении до конца начатой работы (В.А. Комогоркин).

У младших школьников в определенной мере развита самостоятельность; в 3-м классе проявляется высокий уровень решительности, инициативности; возрастает выдержка (сдержанность), умение сдерживать свои чувства (Т.И.Шульга). В этом возрасте еще не развиты волевые механизмы достаточной силы, способные побороть влияние мешающих делу сильных эмоций, внешних воздействий.

Волевой мобилизации младших школьников в учебной деятельности способствует ряд обстоятельств: связь задания с потребностями и интересами школьников, обозримость школьником цели, оптимальная сложность задания, наличие инструкции о способах выполнения задания, демонстрация учащимся их продвижения к цели.

Установлено, что изучаемые свойства мышления - интуитивно-практический и словесно-логический компоненты - тесно связаны с волевой активностью школьников, а продуктивность мыслительной деятельности есть весьма существенный фактор генезиса всей структуры волевой сферы. В аспекте продуктивной деятельности волевая регуляция изучена слабо. Большинство психологов едины во мнении о том, что продуктивный процесс невозможен без волевой регуляции и воля рассматривается в качестве внутреннего условия развития продуктивного мышления.

Целью эмпирического исследования являлась верификация теоретических позиций изучаемой проблемы и определение механизма формирования продуктивного мышления у младших школьников в процессе развития эмоционально-волевой регуляции.

В констатирующем эксперименте участвовали 40 учащихся из двух первых классов, 40 учащихся двух вторых классов и 41 ученик двух третьих классов, всего 121 испытуемый школы № 20 г. Шадринска Курганской области. В первом блоке выявлялись уровни невербальной и вербальной сторон продуктивного мышления. Для этого мы использовали КТТМ Е.П. Торренса. У младших школьников

преобладает низкий (31,4%; 44,62%) и средний (42,15%; 40,49%) уровни невербальной и вербальной сторон продуктивного мышления, уменьшается высокий уровень невербальной стороны от 1 к 3 классу с 17,36% до 4,13% и увеличивается вербальной (4,96% - 6,62%). Невербальная сторона находится на высоком уровне развития у 26,45 % младших школьников, а вербальная - у 14,89 %. На наш взгляд, дальнейшее развитие исследуемых сторон продуктивного мышления представляется целесообразным. Различные стороны продуктивного мышления младших школьников развиваются неравномерно: преобладает развитие вербальной стороны, в то время как невербальная сторона не развивается.

Во втором блоке констатирующего эксперимента исследовались особенности эмоционально-волевой регуляции испытуемых с высокими и низкими показателями невербальной и вербальной сторон продуктивного мышления в двух выборках испытуемых: первая - с высоким и низким уровнями развития невербальной стороны продуктивного мышления; вторая - с высоким и низким уровнями развития вербальной стороны продуктивного мышления.

При изучении эмоционального отношения к явлениям школьной жизни (цветовой тест отношений А.М. Эткинда) обнаружили следующие особенности. Учащиеся 1-2 классов первой выборки с высокими показателями обладали нейтральным отношением к явлениям школьной жизни (11,44% и 7,25%), в 3 классах доминировало отрицательное отношение (4,29%). У учащихся 1 классов с низкими показателями наблюдалось позитивное отношение к явлениям школьной жизни (4,29%), во 2-3 классах обнаружился рост числа детей с нейтральным отношением к явлениям школьной жизни с 12,87% до 21,45%.

У учащихся 1-3 классов второй выборки с низкими и высокими показателями преимущественным явилось нейтральное отношение к явлениям школьной жизни (17,26% и 62,09% соответственно). Отрицательное эмоциональное отношение учащиеся проявляют к школе, уроку, одноклассникам, коллективной работе; положительное - к отдыху на перемене, учителю.

Для уточнения полученных результатов дополнительно исследовались эмоциональный фон в школе и уровни волевой регуляции испытуемых посредством проективной методики «Сочинение» (М.Р. Битянова, Т.В. Азарова). Сравнение испытуемых по двум методикам подтверждает результаты: младшие школьники с высокими показателями первой выборки имеют отрицательный

эмоциональный фон в школе (28,54%) и испытывают нейтральное и отрицательное отношение к школьным явлениям при уменьшении положительного эмоционального фона и положительного отношения к школе. Учащиеся с низкими показателями обладают нейтральным и положительным отношением к ней. Испытуемые второй выборки с высокими и низкими показателями имеют нейтральное и положительное отношение к школьным явлениям.

Посредством данной методики определялся и уровень развития волевой регуляции детей младшего школьного возраста. У учащихся с высокими показателями невербальной и вербальной сторон продуктивного мышления преобладает высокий уровень волевой регуляции - 26,04 % и 15,06%, у испытуемых с низкими показателями - низкий уровень волевой регуляции (25,74 % и 38,36%).

Волевое усилие в интеллектуальной работе и тесно связанная с ним эмоциональная устойчивость выявлялись с помощью методики «Нерешаемая задача» (Н.И. Александрова, Т.И. Шульга). У младших школьников первой и второй выборки с высокими показателями наблюдалась эмоциональная устойчивость и высокий уровень волевых усилий в интеллектуальной работе - 29,58 %, и 18,57%; у испытуемых с низкими показателями - эмоциональная неустойчивость и низкий уровень волевых усилий в интеллектуальной работе - 27,56 % и 40,43%. Как в эмоциональной, так и в волевой регуляции подтвердились результаты методик «Сочинение» и «Нерешаемая задача».

Соотнесение уровней успеваемости и волевой регуляции у младших школьников с высокими и низкими показателями продуктивного мышления проводилось посредством анализа школьных журналов по математике, русскому языку, физкультуре, труду, для определения волевых усилий не только в интеллектуальной работе, но и в физической деятельности. Высокий уровень волевой регуляции и высокая успеваемость наблюдались у детей с высокими показателями продуктивного мышления 36,67%; а низкий уровень волевой регуляции и низкая успеваемость - при низких показателях продуктивного мышления 26,64%.

Для более расширенного представления о волевой регуляции младших школьников изучались особенности проявления волевых качеств методом экспертных оценок (Т.И. Шульга). У испытуемых обеих выборок только с высокими показателями наиболее развиты целеустремленность, решительность, настойчивость, деловитость, самостоятельность, то есть волевые качества, стимулирующие деятельность; наименее развита только у данной выборки выдержка.



Такие младшие школьники чаще других достигают поставленных целей, могут работать без дополнительной помощи.

Учащимся обеих выборок с низкими показателями наиболее присуща выдержка, а наименее развиты - настойчивость и решительность, то есть, те волевые качества, которые отличают продуктивных детей от непродуктивных. Поэтому дальнейшее развитие этих волевых качеств может благоприятно сказаться на проявлении продуктивного мышления.

Изучение эмоционально-волевой регуляции позволило определить следующие основные различия. У учащихся с высоким уровнем невербальной стороны продуктивного мышления выявлены возрастные отличия в изменении эмоционального отношения к школе: от нейтрального в 1-2 классе оно переходит в отрицательное к 3 классу. Дети с высоким уровнем вербальной стороны продуктивного мышления имеют различия в динамике эмоционального фона: в 1-2 классах они чувствуют себя не комфортно, не испытывают положительных эмоций по отношению к школе; в 3 классах учащиеся проявляют позитивное отношение к школе. При этом волевая регуляция сохраняется высокой на протяжении всего младшего школьного возраста у детей с высоким уровнем невербальной и вербальной сторон продуктивного мышления.

Младшие школьники с низким уровнем невербальной и вербальной сторон продуктивного мышления со 2 класса охладевают эмоционально к школе, хотя при этом чувствуют себя в ней комфортно. Дети с низким уровнем вербальной стороны продуктивного мышления в 1-2 классах имеют более развитую волевую регуляцию и прилагают больше волевых усилий в интеллектуальной работе.

Для выявления взаимосвязи между особенностями эмоционально-волевой регуляции и качественными особенностями продуктивного мышления учащихся 1,2, и 3 классов применялся метод корреляций (К. Пирсона). Высокие показатели оригинальности невербальной стороны продуктивного мышления коррелируют с решительностью; разработанности - с выдержкой, самообладанием, организованностью, положительным отношением к школьным явлениям жизни, целеустремленностью. Высокие показатели гибкости, и беглости - с эмоциональной устойчивостью и высоким уровнем развития волевых качеств. Была выявлена корреляционная значимая связь между высокими показателями оригинальности вербальной стороны продуктивного мышления и решительностью, настойчивостью, самостоятельностью, целеустремленностью; беглости

с решительностью, самостоятельностью, организованностью, настойчивостью, деловитостью. Для дальнейшей обработки материала и выявления механизма формирования продуктивного мышления был использован метод факторного анализа. Качества невербальной и вербальной сторон продуктивного мышления развиваются на основе волевых качеств, через улучшение успеваемости и эмоциональной устойчивости.

В процессе формирующего эксперимента работа проводилась с детьми, у которых выявился низкий уровень эмоционально-волевой регуляции и низкий и средний уровни продуктивного мышления - 27 младших школьников. Психокоррекционные мишени в виде поведенческих реакций детей воспринимались как имеющиеся в структуре их активности в латентном виде. Поэтому общей задачей была экспликация данных способов активности младших школьников. В работе мы руководствовались теорией поэтапного формирования умственных действий, сформулированной П.Я. Гальпериным, общими принципами построения психокоррекционных программ. Использовали условия, обеспечивающие успешный перевод внешних действий во внутренние, благодаря чему они становятся внутренним средством регуляции поведения: формирование ориентировочной основы действия. Технология коррекционно-развивающей работы состояла из четырех блоков с различной целевой установкой.

Первый блок «Эмоциональное отношение к школе, активность, уверенность в себе» был направлен на развитие сознательного отношения к школе (тематическое рисование «В школе»); выработку уверенности в себе («Магазин зеркал»); поддержку общей активности, снятие напряженности («Дракон кусает свой хвост»).

Второй блок «Эмоциональное отношение к уроку, произвольность, саморегуляция» предполагал выработку положительных эмоций к работе на уроке; сознательного эмоционального отношения к уроку («Фраза по кругу»); развитие произвольности («Лисонька, где ты?»); тренировку самоорганизованности («Бой петухов») для выработки умения достигать намеченной цели, доводить начатое дело до конца.

В третьем блоке «Эмоциональное понимание и взаимоотношения с одноклассниками, настойчивость, решительность, смелость» коррекционное воздействие мы направляли на формирование: эмоционально позитивного отношения ребенка к одноклассникам («Заселяем домики»); решительности,

самостоятельности, организованности («Хамелеон»); смелости, уверенности в себе («Попади в кеглю»).

В четвертом блоке «Умение работать совместно, эмоциональное сотрудничество, выдержка, дисциплинированность, саморегуляция» задания были направлены на коррекцию аффективного поведения при совместной работе взаимодействие (групповое тематическое рисование «Наш дружный класс»); сдерживание активности посредством сдерживающей функции воли («Рассмеши партнера»), чтобы дети могли регулировать продуктивную деятельность, эмоциональное сближение.

В процессе реализации технологии дети стали более раскованны, эмоциональны, у них повысилось позитивное эмоциональное отношение к школе, одноклассникам. Их поведенческие реакции стали более управляемы, улучшилась их саморегуляция: при выполнении упражнений дети применяли настойчивость, решительность, могли долго и целенаправленно работать, четко планировать свои действия.

Эффективность психокоррекционных воздействий проверялась нами на этапе контрольного эксперимента, где использовались те же методики, что и в констатирующем эксперименте. Для того, чтобы убедиться в позитивном изменении уровней продуктивного мышления мы применяли КТМ Е.П. Торренса.

Анализ результатов показывает, что в экспериментальной группе все показатели невербальной стороны продуктивного мышления повысились: оригинальности - в 1 классе на 2,9 балла, во втором на 2,6 балла, в третьем на 2,9 балла ( $t=5,24$  при  $p<0,001$ ); гибкости - на 2,5 балла у первоклассников, 2,3 балла у второклассников, 2,8 балла у третьеклассников ( $t=4,78$  при  $p<0,001$ ); беглости - на 2,1 балла у первоклассников, 2,9 балла у второклассников, 3,1 балла у третьеклассников ( $t=4,84$  при  $p<0,001$ ); разработанности - в 1 классе на 25,2 балла, во втором 17,1 балла, в третьем на 20,4 балла ( $t=5,02$  при  $p<0,001$ ). Наибольшие различия средних значений в экспериментальной группе до и после формирующего воздействия наблюдались по оригинальности (2,9 балла) и разработанности (25,2 балла) в 1 классе; гибкости (2,8 балла) и беглости (3,1 балла) в 3 классе. В контрольной группе повысились показатели только гибкости на 0,2 балла в 1 классе, беглости на 0,4 балла во втором классе, разработанности - на 3,5 балла в 1 классе, 2,3 балла во втором, 3,5 балла в третьем.

Средние значения качеств вербальной стороны продуктивного мышления в экспериментальной группе также повысились все: оригинальность на 2,0 балла в 1 классе, 1,7 балла во втором, 1,9 балла в третьем ( $t=3,22$  при  $p \leq 0,01$ ); беглость - на 2,1 балла у первоклассников, 2,0 балла у второклассников, 2,3 балла у третьеклассников ( $t=3,71$  при  $p < 0,001$ ). При этом в контрольной группе средние значения оригинальности повысились на 0,1-0,2 балла в 1-3 классах, а беглости на 0,1-0,2 балла во 2-3 классах. Наибольшая эффективность коррекционных воздействий на качества вербальной стороны продуктивного мышления обнаружилась по оригинальности (2,0 балла) в 1 классе, по беглости (2,3 балла) в третьем классе.

Таким образом, формирование эмоционально-волевой регуляции позитивно повлияло на качества невербальной стороны, в большей степени на оригинальность - в среднем в младшем школьном возрасте ее средние показатели увеличились на 2,8 балла. Значительно увеличились средние показатели вербальной стороны продуктивного мышления: оригинальности - на 1,87 балла, беглости - на 2,13 балла.

Анализ результатов исследования эмоционально-волевой регуляции как средства формирования продуктивного мышления в младшем школьном возрасте позволил сделать следующие выводы:

1. В продуктивных теориях мышления новое, возникающее в результате мыслительной деятельности, характеризуется своей оригинальностью. Оно возникает в проблемной ситуации, обычно предполагающей преодоление «барьера прошлого опыта», мешающего поиску нового, требующего понимания этой ситуации. Рассматриваемое в общепсихологических исследованиях учение о единстве когнитивных и личностных компонентов психической активности явилось методологическим и теоретическим обоснованием идеи о формировании продуктивного мышления средствами эмоционально-волевой регуляции в младшем школьном возрасте, когда эмоционально-волевая регуляция претерпевает качественные изменения: начинают активно формироваться интеллектуальные эмоции, произвольность, волевые качества личности. В каждом возрастном периоде складываются и формируются новые типы и формы взаимодействия между ними, проявляются характерные особенности, определяемые спецификой возраста и ведущей деятельности.

2. Результаты диагностического процесса позволили определить особенности эмоционально-волевой регуляции у младших школьников с различным уровнем продуктивного мышления: установлена прямая значимая корреляционная зависимость между

качествами невербальной и вербальной сторон продуктивного мышления и эмоционально-волевой регуляцией. Дети с высоким уровнем продуктивного мышления обладали эмоциональной устойчивостью, нейтральным отношением к школе; более развитой волевой регуляцией, уровнем волевых усилий в интеллектуальной работе, решительностью, целеустремленностью, настойчивостью. Младшие школьники с низким уровнем продуктивного мышления имели низкий уровень эмоциональной устойчивости, волевой регуляции, волевого усилия в интеллектуальной работе, настойчивости, решительности.

3. Продуктивное мышление и эмоционально-волевая регуляция являются сложными интегративными образованиями, развивающимися в течение всей жизни. Эмоционально-волевая регуляция является механизмом формирования продуктивного мышления в младшем школьном возрасте, в наибольшей степени - оригинальности и разработанности невербальной стороны, оригинальности и беглости вербальной стороны.

Механизмом формирования продуктивного мышления явились эмоциональная устойчивость, позитивное отношение к школе, уроку, устному ответу; волевая регуляция, волевые качества (настойчивость, решительность, целеустремленность, выдержка).

4. В результате внедрения технологии формирования эмоционально-волевой регуляции повысились показатели невербальной (оригинальность, беглость, гибкость, разработанность) и вербальной (оригинальность, беглость) сторон продуктивного мышления. Наибольшее влияние обнаружилось на процесс выдвижения детьми оригинальных, далеко отклоняющихся от привычных идей, их детальную проработанность и увеличение количества в первом и третьем классах.

В процессе реализации четырех блоков технологии дети стали более раскованны, эмоциональны, у них повысилось позитивное эмоциональное отношение к школе, одноклассникам. Их поведенческие реакции стали более управляемы, улучшилась саморегуляция; при выполнении упражнений дети применяли настойчивость, решительность. Формирование эмоциональной устойчивости и волевых усилий в интеллектуальной работе оказалось наиболее эффективным в 1 классе (у 75% детей), волевой регуляции - в 1 и 3 классах (у 50% школьников), волевых качеств - в 1 и 3 классах (у 75% учеников).

Обучение детей умению распознавать эмоциональные состояния, развитию уверенности в себе, коллективному

сотрудничеству, сознательному отношению к школе, уроку повысило вариативность способов адекватного эмоционального реагирования на различные ситуации, дети стали более раскованны, проявляли желание к ответам на уроках, давали необычные ответы, не боялись высказываться.

Формирование произвольности, настойчивости, целеустремленности, выдержки, самообладания позволило сознательно регулировать свою активность, волевые качества повлияли на разработанность продуктивной деятельности: доводили начатое дело до конца, могли долго и целенаправленно работать, четко планировать свои действия. В ходе исследования наметились новые пути освещения данной проблемы. разработка которых имеет принципиальное значение не только для теории, но и для практики общего психического развития обучающихся в условиях общеобразовательного процесса.

### **Список литературы**

1. Битянова, М.Р. Работа психолога в начальной школе / М.Р. Битянова, Т.В. Азарова, Е.И. Афанасьева, Н.Л. Васильева. - М.: Генезис, 2001.
2. Блонский, П.П. Память и мышление / П.П. Блонский. – СПб.: Питер, 2001.
3. Бреслав, Г.М. Психология эмоций / Г.М. Бреслав. - М.: Смысл; Академия, 2004.
4. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: АСТ, 2011.
5. Гальперин, П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М., Книжный дом «Университет», 2007.
6. Ильин, Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2009.
7. Леонтьев, А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2010.
8. Матюшкин, А.М. Мышление, обучение, творчество / А.М. Матюшкин. – М.: МПСИ, 2003.
9. Менчинская, Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка / Н.А. Менчинская. – М.: МПСИ, 2004.

### **1.3. Развитие коммуникативных универсальных учебных действий младших подростков в условиях внедрения стандартов второго поколения**

*Братчикова Юлия Владимировна*

В последние годы особую остроту приобретает задача повышения качества образования, поиски решения которой имеют характер национальной проблемы. Достижение высокого качества образования, в том числе, в общеобразовательной школе, рассматривается как главная цель всех преобразований в этой сфере. Одно из важнейших аспектов проблемы повышения качества образования – интенсивный поиск психолого-педагогических моделей, способствующих достижению развивающего эффекта образовательного процесса, формирование у обучающихся универсальных учебных действий как основы умения учиться. Одной из актуальных задач в условиях внедрения стандартов второго поколения в основной школе является выявление возможностей развития универсальных действий не только в рамках урочной деятельности, но и во внеурочной деятельности.

Одной из актуальных задач при работе с обучающимися младшего подросткового возраста является расширение способов и форм развития коммуникативных универсальных учебных действий за счет актуализации развивающего потенциала внеурочной деятельности, так как, с одной стороны, именно младший подростковый возраст является благоприятным возрастом для овладения коммуникативными универсальными учебными действиями, а, с другой, внеурочная деятельность расширяет спектр коммуникативных ситуаций, что позволит включить подростка в актуальный для него коммуникативный контекст.

Отметим, что универсальность (от латин. *universalis* - всеобщий) общеучебных умений и навыков проявляется в возможности их широкого переноса в различные сферы деятельности для решения любых задач, независимо от их конкретного содержания. В последние годы возрождается интерес к общеучебным умениям как универсальным для многих школьных предметов способам получения и применения знаний. Так, в «Концепции структуры и содержания общего образования» развитие общеучебных умений названо среди приоритетных целей школы [3, с. 43].

Данный факт доказывает правомерность использования современной наукой в качестве термина «общеучебные умения»

синонимичного ему понятия «универсальные учебные действия». Заметим, что данный ряд также дополняется такими синонимичными терминами как «обобщенные умения и навыки», «обще познавательные действия», «общие способы деятельности», «надпредметные действия» и «метапредметные действия» [1,10,11,12,16].

В соответствии с положениями системно-деятельностного подхода развитие личности в системе образования обеспечивается, прежде всего, через формирование универсальных учебных действий, которые являются инвариативной основой образовательного и воспитательного процесса. Овладение учащимися универсальными учебными действиями создаёт возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, т.е. умения учиться.

Основным нововведением стандартов второго поколения является рассмотрение универсальных учебных действий (УУД), которые обеспечивают этапы усвоения содержания курса обучения. Универсальные учебные действия тесно связаны с достижением метапредметных результатов, т.е. таких способов действия, когда учащиеся могут принимать решения не только в рамках заданного учебного процесса, но и в различных жизненных ситуациях, что весьма актуально в наше время, потому что в современном мире требуется такие качества человека как мобильность, креативность, способность применять свои знания на практике, умение мыслить нестандартно [1,15,18].

В широком смысле термин универсальные учебные действия обозначает «умение учиться», т.е. способность человека к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком значении этот термин можно определить как совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

Разработчиками федеральных государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения выделяются следующие функции универсальных учебных действий: 1) обеспечение возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности; 2) создание условий для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе



готовности к непрерывному образованию, необходимость которого обусловлена поликультурностью общества и высокой профессиональной мобильностью; 3) обеспечение успешного усвоения знаний, умений и навыков и формирование компетентностей в любой предметной области.

Универсальный характер учебных действий проявляется в том, что они 1) носят надпредметный и метапредметный характер; 2) обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса; 3) лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от ее специально-предметного содержания; 4) обеспечивают этапы усвоения учебного содержания и формирования психологических способностей учащегося; 5) обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития, саморазвития и самосовершенствования личности.

Среди совокупности универсальных учебных действий сегодня особое место занимают коммуникативные универсальные действия, которые обеспечивают социальную компетентность и учёт позиции других людей, партнёра по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и продуктивно взаимодействовать и сотрудничать со сверстниками и взрослыми. Соответственно, в состав коммуникативных действий входят планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия; постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации; разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализации; управление поведением партнёра – контроль, коррекция, оценка действий партнёра; умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают социальную компетентность и учёт позиции других людей, партнёров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом к коммуникативным учебным действиям относятся:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия;
- постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
- разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка его действий;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка [18].

Исходя из того, что в подростковом возрасте ведущей становится деятельность межличностного общения, приоритетное значение в развитии универсальных учебных действий в этот период приобретают коммуникативные учебные действия. В этом смысле задача начальной школы «учить ученика учиться» должна быть трансформирована в новую задачу для основной школы - «учить ученика учиться в общении».

В соответствии с исследованиями, проведенными в рамках деятельностного подхода, методология которого разрабатывалась в трудах отечественных психологов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.), общение рассматривается нами как деятельность, в структуре которой выделяется (помимо остальных уровней) уровень коммуникативных действий (применительно к общению в учебной ситуации – коммуникативных универсальных учебных действий) [13].

В основу нашего исследования положена также концепция универсальных учебных действий, в рамках которой рассматривается проблема развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников. Данная концепция разработана группой авторов: А.Г. Асмоловым, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой, Н.Г. Салминой и С.В. Молчановым под руководством А.Г. Асмолова, на основании теоретических положений о роли общения в психическом развитии ребенка Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др. [10].

Отметим, что младший школьный возраст является благоприятным для формирования коммуникативного компонента универсальных учебных действий. На начальном этапе обучения индивидуальные успехи ребёнка впервые приобретают социальный смысл, поэтому в качестве одной из основных задач начального образования является создание оптимальных условий для формирования коммуникативных компетенций, мотивации достижения, инициативы, самостоятельности учащегося. Таким образом, начать формирование коммуникативных умений важно уже в младшем школьном возрасте, побуждая учащихся к целенаправленному общению. Общение является неотъемлемой частью любого урока, поэтому формирование коммуникативных умений учащихся ведет к повышению качества образовательного процесса.

По данным ряда исследователей (А.Ф. Ануфриев, Ю.В. Братчикова, В.С. Казанская, Е.В. Коротаева, С.Н. Костромина, О.А. Яшнова и др.), от 15% до 60% учащихся начальных классов общеобразовательной школы испытывают трудности в учении, в частности, трудности коммуникативного характера [6, 9].

Формирование полноценной учебной деятельности у ребенка является основной задачей младшего школьного возраста, по мнению Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и их сотрудников (Л.И. Айдаровой, А.К. Дусавицкого, А.К. Марковой, Ю.А. Полуянова, В.В. Репкина, В.В. Рубцова, Г.А. Цукермана). С психологической точки зрения предметом учебной деятельности выступает сам субъект, т.е. ребенок, ведь в процессе учебной деятельности изменяется именно он, становится более умным, компетентным и т.п. Вместе с тем отмечается определенное противоречие: субъективно деятельность ребенка направлена на обобщенный опыт человечества, дифференцированный на отдельные науки, а объективно изменения должны произойти в самом субъекте.

Подростковый период занимает особое место в цикле детского развития, что отражается в его характеристике как переходного, трудного, или критического. Основное содержание подросткового возраста составляет начало перехода от детства к взрослости. Это находит отражение в формировании элементов взрослости в физическом, социальном, умственном, эмоционально-личностном развитии подростка. Именно на подростковый возраст приходится сложные процессы перестройки организма, развития самосознания, формирования нового типа отношений со взрослыми и сверстниками, расширения сферы интересов, умственного развития и становления

морально-этических инстанций, опосредствующих поведение, деятельность и взаимоотношения.

В подростковом возрасте интерес к сверстнику становится высоким. Хотя учебная деятельность по своему характеру (при традиционном обучении) остается преимущественно индивидуальной, тем не менее, вокруг нее (например, на переменах, в групповых играх, спортивных соревнованиях, в домашней обстановке и т.д.) нередко возникает настоящее сотрудничество школьников: дети помогают друг другу, осуществляют взаимоконтроль и т.д. В этот период также происходит интенсивное установление дружеских контактов. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей является одной из важнейших задач развития на этом школьном этапе.

В то же время формирование основ теоретического мышления также влияет на коммуникативную компетентность подростков: умение рассуждать, делать обобщения и выводы, вскрывать причинно-следственные связи, строить доказательства, спорить, самостоятельно творчески активно мыслить и управлять своей речемыслительной деятельностью — всё это основные линии качественного изменения в коммуникативной деятельности личности подростка [8]. Именно в подростковом возрасте усиливается ориентация на способы осуществления коммуникативной деятельности (В. В. Давыдов, А. К. Маркова), а формирующиеся функции саморегуляции делают речь подростка контролируемой и управляемой. В этом возрасте складывается индивидуальный стиль речи, усложняется её структура, в речи появляются специальные термины, абстрактные и метафоричные выражения.

Подростковый возраст считается особо благоприятным периодом развития коммуникативных умений, в связи с тем, что общение здесь выходит на уровень ведущей деятельности. Интерес к сверстнику становится очень высоким, происходит интенсивное установление дружеских контактов и разнообразных форм совместной деятельности сверстников. Однако учебное занятие не в полной мере позволяет подростку реализовать свои коммуникативные потребности, поэтому необходимо, с одной стороны, создавать больше ситуаций взаимодействия обучающихся в урочной деятельности и, с другой стороны, использовать потенциал внеурочной деятельности для развития коммуникативных универсальных учебных действий подростков.

В настоящее время различные аспекты развития коммуникативных учебных действий в рамках учебных занятий

рассмотрены в научной школе «Педагогика взаимодействий», руководителем которой является Е.В. Коротаева. В соответствии с идеями, разработанными в рамках данной научной школы, развитие групповых взаимодействий происходит при организации групповых взаимодействий обучающихся. Под групповыми взаимодействиями понимается форма организации учебной деятельности учащихся, предполагающая совместное решение учебных задач при непосредственном личном контакте двух или более учащихся, который сопровождается их позитивными взаимными изменениями, возникновением межличностных взаимоотношений между ними и имеет не только личную, но и коллективную значимость [7, С. 12].

Организация групповых взаимодействий учащихся на уроке возможна при определенном методическом сопровождении, которое предполагает решение не только конкретных предметных, но и коммуникативных задач с помощью подбора и использования на уроке специальных заданий проблемно-поискового или творческого характера (обсудите, сравните, сделайте выводы), качество выполнения которых при групповом обсуждении значительно повышается. Развитие коммуникативных универсальных учебных действий происходит за счет дополнения данных заданий инструкцией по выполнению, в которой отражается специфика реализации того или иного действия, например, вводные конструкции для формирования умения задавать вопросы и участвовать в диалоге. Также в структуру учебного занятия включаются психолого-педагогические приемы, нацеленные на отработку определенных навыков взаимодействия и на создание в группах благоприятной эмоциональной атмосферы [6, С. 135-136].

Системно-деятельностный подход и, соответственно, образовательный стандарт указывает на «союз» учебной и внеурочной частей основной образовательной программы [15, 18].

Внеурочная деятельность понимается сегодня преимущественно как деятельность, организуемая с классом во внеурочное время для удовлетворения потребностей школьников в содержательном досуге (праздники, вечера, походы и т.д.), их участия в самоуправлении и общественно полезной деятельности, детских общественных объединениях и организациях. Внеурочная работа ориентирована на создание условий для неформального общения учащихся класса или учебной параллели, имеет выраженную воспитательную и социально-педагогическую направленность (встречи с интересными людьми, экскурсии, посещение театров, кинопросмотров и музеев с последующим их обсуждением, социально

значимые дела, трудовые акции и др.). Внеурочная работа – имеет широкие возможности для организации межличностных отношений в классе, между обучающимися. В процессе внеурочной деятельности обеспечивается развитие общекультурных интересов школьников, способствовать решению задач нравственного воспитания, формированию универсальных учебных действий [4,10,14,15].

Таким образом, внеурочная деятельность школьников - это совокупность всех видов деятельности учащихся (кроме учебной деятельности и деятельности на уроке), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации. При реализации своих задач внеурочная деятельность одновременно направлена на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы образовательного учреждения, а значит и на формирование коммуникативных универсальных учебных действий, как компонентов учебной деятельности.

Во внеурочной деятельности возможно применение различных упражнений и игр, которые направлены на формирования коммуникативных универсальных учебных действий. Для эффективного формирования коммуникативных умений младших подростков во внеучебной деятельности целесообразно использовать кружковую работу, которая является одной из форм развития личности подростка, его творческих способностей, социализации несовершеннолетних в обществе [5]. Творчество — это преобразующая деятельность, в результате которой создается нечто новое. Творчество является высшим проявлением человеческих способностей [2].

Работу по освоению коммуникативных умений на занятиях с помощью кружка, необходимо проводить с использованием активных методов и интерактивных форм, таких как: деловая игра — имитация рабочего процесса, моделирования, упрощенного воспроизведения реальной производственной ситуации; дискуссия — обсуждение спорного вопроса, проблемы. Особое внимание во внеучебной деятельности сегодня уделяется заданию ситуативно — ролевого характера (играм, тренингам), направленным на освоение коммуникативных, языковых и речевых умений. Для оценки сформированности коммуникативных умений подростков И.И. Дереча, Н.Н. Линник предлагают использовать аутентичные средства оценивания, например, портфолио [4].

Одной из эффективных форм развития коммуникативных умений младших подростков является тренинг. Тренинг форма активного обучения, направленная на развитие знаний, умений и

навыков и социальных установок. Тренинг достаточно часто используется, если желаемый результат — это не только получение новой информации, но и применение полученных знаний на практике.

Таким образом, для успешного формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших подростков целесообразно использовать внеурочную деятельность. В стандартах второго поколения под внеурочной деятельностью понимается деятельностью обучающихся, объединяющая все виды деятельности школьников (кроме учебной), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации.

Исходя из вышесказанного, в ходе теоретического исследования сформировалась следующая гипотеза: эффективность развития коммуникативных универсальных учебных действий младших подростков может быть обеспечена, если систематически реализуется комплекс психологических мероприятий, направленных на расширение возможностей установления контакта в различных ситуациях общения, отработку навыков понимания других людей, себя, а также взаимоотношений между людьми.

Цель опытно-экспериментальной части исследования — разработать и апробировать программу развития коммуникативных универсальных учебных действий у младших подростков.

На первом этапе нами был проведен констатирующий эксперимент в феврале 2015 года с целью выявления уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий подростков. На втором этапе, на основании результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, был проведен формирующий эксперимент в период с февраля по апрель 2015 года, заключающийся в разработке и апробации программы развития коммуникативных универсальных учебных действий. Апробация программы была осуществлена в экспериментальной группе, с контрольной группой работа не проводилась.

На третьем этапе мы осуществили контрольный эксперимент, заключающийся в повторной психодиагностике развития уровня коммуникативных универсальных учебных действий, с целью осуществления проверки эффективности разработанной нами программы.

Для выявления уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у младших подростков были использованы следующие методики:

1. Методика коммуникативные и организаторские способности (КОС). В.В. Сияевский, Б.А. Федоришин. Исследование

коммуникативных особенностей детей в младшем подростковом возрасте.

2. Тест коммуникативных умений Л. Михельсона. Цель: Определение уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений.

3. «Совместная сортировка» (Бурменская, 2007).

Изучение уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у подростков показало, что большинство значений обеих групп находятся в интервале среднего уровня развития коммуникативных универсальных учебных действий, но, можем наблюдать, что в результатах диагностики очень малое количество подростков с высоким уровнем коммуникативных универсальных учебных действий. В связи с результатами исследования, полученными нами в ходе психодиагностического обследования подростков, возникает необходимость в разработке и апробации программы развития коммуникативных универсальных учебных действий у подростков младшего подросткового возраста.

На основе результатов теоретического анализа и с учетом данных эмпирического исследования нами была разработана программа развития коммуникативных универсальных учебных действий младших подростков. Программа развития коммуникативных универсальных учебных действий направлена на преодоление этих трудностей, на введение подростка в социум как полноправного члена межличностного взаимодействия с другими людьми посредством развития у него коммуникативных способностей и умений.

Программа представляет собой тренинг. По определению Л.А. Петровской, социально-психологический тренинг — средство психологического воздействия, направленное на развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностного общения. В группе, с помощью специальной системы психологических упражнений и игр, у участника появляется возможность увидеть себя и свои проблемы глазами других людей, безопасно для себя примерить множество новых ролей, приобрести необходимые навыки и умения общения, которые не удалось получить в семье, усвоить новые формы поведения, осознать и, в конечном итоге, решить свои проблемы, быть счастливым. Это очень важно, поскольку в общении находят удовлетворение основные социальные потребности личности: быть любимыми, оцененными, признанными.

**Цель программы:** развитие коммуникативных универсальных учебных действий младших подростков.



### **Задачи программы:**

1. Расширение возможностей установления контакта в различных ситуациях общения;
2. Отработка навыков понимания других людей, себя, а также взаимоотношений между людьми;
3. Формирование стремления к самопознанию, погружения в свой внутренний мир и ориентация в нем;
4. Формирование навыков общения, умения слушать, высказывать свою точку зрения, приходить к компромиссному решению и пониманию других людей.

Продолжительность занятий: 6 занятий по 45 часу в один раз в неделю.

Возраст участников: 11 – 13 лет.

Количество участников: до 25 человек.

Место проведения: отдельная просторная аудитория или класс.

Основные принципы групповой работы:

- принцип информированности, который предполагает, что ведущий будет сообщать участникам план работы; требования, которые будут предъявляться участникам; подробные правила упражнений; образование и квалификация ведущего;
- принцип добровольности означает возможность выбора участия в предлагаемых тренером действиях группы, а также возможность выбора изобразительных материалов и средств;
- принцип безопасности несет в себе запрет на физическое и психологическое насилие; запрещено употребление психоактивных веществ;
- принцип конфиденциальности, который предполагает следующее правило: все, о чем говорится в группе относительно конкретных участников, не должно стать достоянием третьих лиц. Кроме случаев угрозы опасности чьей-либо жизни.
- принцип безоценочности высказывания, который предлагает участникам тренинга уважительно относиться к мнению или творчеству другого и не высказывать критические или оценочные высказывания в адрес участников группы.

Каждое занятие состоит из трех частей:

- Приветствие, представление домашнего задания. На данном этапе ведущий приветствует группу, предлагает участникам представить группе выполненное домашнее задание;
- Разминка. Включает в себя упражнения, способствующие активизации участников группы, созданию

непринужденной, доброжелательной атмосферы, повышению сплоченности;

– Основное содержание занятия. Эта часть включает в себя лекции, игры, упражнения, задания, помогающие понять и усвоить главную тему занятия. В конце каждого упражнения предполагается рефлексия. Участникам предлагается поделиться своими чувствами, впечатлениями, мнениями, поговорить о своем настроении.

- Что вы сейчас чувствуете?

- Какими мыслями вы хотели бы поделиться с группой?

- Какие чувства вы испытывали во время выполнения упражнений?

- Понравилось вам данное упражнение или нет? Почему?

- Что показалось вам наиболее интересным, новым, неожиданным?

– Заключительная часть, прощание. Эта часть включает в себя рассказ о домашнем задании. Участникам предлагается поделиться своими мыслями о пройденном занятии, высказать благодарности кому-либо из участников группы.

Перечень необходимых средств: воздушные шары, свеча, мел, клубок ниток, магнитофон, карточки с буквами, лист бумаги по количеству участников, ватман, шарф, карандаши цветные, линейка, альбом для рисования, скотч, 2 одинаковые картины, одна из которых разрезана на пазлы по количеству участников, туристические коврики по количеству участников.

### **Программа игрового тренинга «Давайте жить дружно»**

№	Тема занятия	Время (на занятие)	Задачи, решаемые на занятии	Структура занятия
1	Знакомство	45 минут	Знакомство участников между собой и с ведущим (если участники уже знают друг друга); Создание положительного эмоционального настроения	1. «Приветствие без слов» 2. «Джимми, Джимми, упс» 3. «Крест-параллель». 4. Рефлексия

			дальнейшую работу; Формирование представления о тренинге и правилах участия в нем.	
2	«Расскажи о себе»	45 мин.	Установление контакта с подростками, снятие напряжения, получение положительного эмоционально-психологического фона.	1. «Ассоциация» 2. «Движение по кругу». 3. Рефлексия
3	«Я в мире людей»	45 мин.	Развитие коммуникативных навыков, выработка доброжелательного отношения друг к другу.	1.«Крокодил» 2. «Рассказ» 3. Рефлексия
4	«Уверенность в отношениях»	45 мин.	Тренировка умения проявлять уверенность в межличностных отношениях, умения пользоваться и применять в жизни разнообразные поведенческие стили. Развитие гибкости поведения.	1. «Три способа поведения» 2. «Оптимальные варианты» 3. Рефлексия

5	«Мы – команда!»	45 мин.	Формирование коммуникативных навыков, создание адаптационных механизмов в системе социума.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. «Айсберги»</li> <li>2. «Найди слово»</li> <li>3. «Собери дом»</li> <li>4. «Построение»</li> <li>5. «Минное поле»</li> <li>6. Рефлексия</li> </ol>
6	«На пути к гармонии ...»	45 мин.	Закрепление результатов, достигнутых в ходе тренинга	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. «Спасибо, что ты рядом»</li> <li>2. «Волшебный сундук»</li> <li>3. «Дорисуй портрет»</li> <li>4. Игра «Коммуникация»</li> <li>5. Рефлексия.</li> </ol>

На этапе контрольного эксперимента нами был использован тот же диагностический инструментарий, что и на этапе констатирующего эксперимента. Основной целью данного этапа опытно-экспериментальной деятельности являлось определение эффективности проведенного формирующего эксперимента, а именно программы развития коммуникативных универсальных учебных действий младших подростков. Для определения эффективности проведенной нами программы, мы повторно продиагностировали уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий младших подростков. Опишем эмпирические результаты по измеряемым параметрам в экспериментальной и контрольной выборочных совокупностях до экспериментального воздействия и после него по трем методикам, используемых на констатирующем этапе.



Рис.8. Соотношение уровня развития коммуникативных способностей подростков до и после программы тренинга по тесту коммуникативных и организаторских способностей В. В. Синявский, Б. А. Федоришин.

Проанализировав полученные данные по тесту коммуникативных и организаторских способностей В. В. Синявский, Б. А. Федоришин, можно сделать вывод о том, что после проведенной работы на высоком уровне общения находятся 60% учащихся. В группе не выявлено учащихся с низким уровнем развития общения. Следовательно, проведенная работа оказалась эффективной: большая часть подростков общительны, испытывают большое удовлетворение от контактов с близкими, знакомыми и незнакомыми людьми.

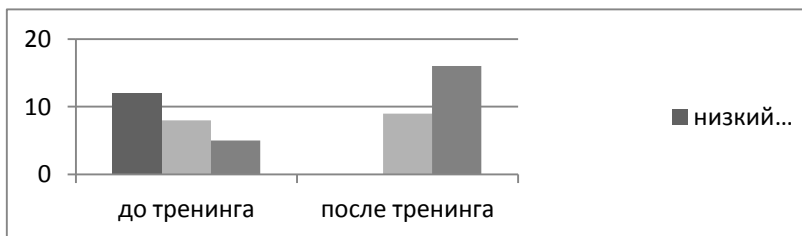


Рис.9. Соотношение сформированности по типу коммуникативного поведения до и после тренинга по тесту коммуникативных умений Л.Михельсона.

В результате диагностики было выявлено, что в группе стало больше на 44 % учащихся, у которых преобладает компетентный тип поведения (64%). Следовательно, у большинства подростков (64%) с компетентным типом поведения можно отметить развитые коммуникативные умения. Это значит, что у них стало меньше проблем в сфере общения, они умеют оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) от сверстника, умеют обратиться к сверстнику с просьбой, оказать сочувствие, поддержку, умеют принимать сочувствие и поддержку со стороны сверстников, им стало легче вступить в контакт с другим человеком.

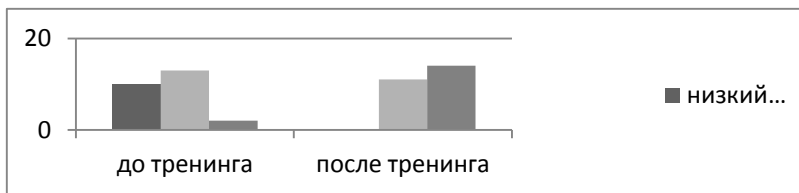


Рис.10. Соотношение сформированности уровня коммуникации как кооперации до и после программы тренинга по методике «Совместная сортировка» (Бурменская, 2007).

После участия в социально-психологическом тренинге увеличился процент испытуемых с высоким уровнем развития коммуникативных универсальных учебных действий, а также снизился процент младших подростков со средним и низким уровнями по всем трем диагностическим методикам. Подростки стали более доверительны к окружающим, воспринимают другого как равнодостойную личность. Участники тренинга успешно справились с рефлексией, они говорили о том, какие эмоции и чувства они испытывают при проведении того или иного упражнения. К концу программы более эффективно начало проявляться отреагирование собственных чувств и переживаний в процессе творчества, повысились способности к сочувствию и сопереживанию.

Достоверность сдвига в уровне мотивации достижения у подростков с низким уровнем сформированности коммуникативных универсальных учебных действий до проведения программы и после нее оценивалась нами с помощью критерия Т-Вилкоксона, который показал значимость сдвига. Для выявления значимости различий между показателями у подростков между контрольной и экспериментальной группой после формирующего эксперимента нами был использован непараметрический статистический критерий U-Манна-Уитни, который показал существующую значимость различий.

Полученные данные выводы говорят о том, что в программе развития коммуникативных универсальных учебных действий младших подростков были полностью отработаны навыки понимания других людей, себя, а также взаимоотношений между людьми, сформированы стремления к самопознанию, погружения в свой внутренний мир и ориентация в нем и, следовательно, наша гипотеза подтвердилась.

Сравнительный анализ показателей уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий младших подростков в экспериментальной и контрольной группе указывает на эффективность проведенной опытно-экспериментальной работы и

позволяет сделать общие выводы о целесообразности проведения разработанной программы для формирования соответствующих навыков у младших подростков.

Итак, результаты апробации разработанной нами программы развития коммуникативных универсальных учебных действий младших подростки в общеобразовательной школе позволяют говорить о том, что является эффективной. В соответствии с полученными результатами мы заключаем, что выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение, задачи научного поиска решены, цель исследования достигнута.

Проведенное исследование не исчерпывает всей полноты рассматриваемой проблемы и предполагает дальнейшее развитие в следующих направлениях: формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших подростков как средство решения проблемы обеспечения преемственности при переходе учащихся из средней школы в старшее звено и успешности их обучения на всех ступенях непрерывного образования.

### **Список литературы**

1. Алексеева, Л. Л. Планируемые результаты среднего общего образования [Текст] / Л. Л. Алексеева [и др.]. М.: Просвещение, 2010. - 125 с.
2. Асмолов, А.Г. От действия к мысли. Система заданий. Пособие для учителя.- М. «Просвещение» 2010. – 214 с.
3. Асмолов, А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / Асмолов А.Г // Вопросы образования. - 2008. - № 3.
4. Асмолов, А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. [Текст] / Как проектировать универсальные учебные действия в школе / Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. - М.: Просвещение, 2011.-151 с.
5. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека [Текст] / А.Г. Асмолов – М., 2001.-149 с.
6. Братчикова, Ю.В. Групповые взаимодействия обучающихся: анализ современных тенденций // Педагогическое образование в России. - 2015. - № 6. - С. 135-136.
7. Братчикова Ю.В. Методическое сопровождение взаимодействия младших школьников в процессе естественнонаучного

образования как условия успешности в учении. Автореф. диссер. на соиск. уч. степени канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2009. – 23 с.

8. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. - 40 с.

9. Зинченко, В.П. Психологические основы педагогики: психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова [Текст] / В.П. Зинченко. — М., 2009.

10. Концептуальная модель развития универсальных учебных действий. Концепция структуры и содержания общего образования (в 12-летней школе): Постановление Правительства Российской Федерации от 23.03.2001 № 224 [Текст] // Нормативно-правовые основы проведения эксперимента по обновлению структуры и содержания образования в Российской Федерации. - М.: АПК и ПРО, 2002- С.40 - 50.

11. Лошкарева, Н.А. Общеучебные умения и навыки школьников [Текст] / Н.А. Лошкарева.– М., 2012. -96с.

12. Милованова, Н.Г. От общеучебных умений и навыков к формированию универсальных учебных действий: методические рекомендации [Текст] / Н.Г. Милованова, В.Н. Прудаева. - Тюмень: ТОГИРРО, 2011. - 28 с.

13. Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра. / Под ред. А. А. Леонтьева. [Текст] — М., 2009. -238с.

14. Развитие универсальных учебных действий под ред. С. Г. Воровщикова, Н.П. Авереной [Текст].- М. «Перспектива, 2013 – 280 с.

15. Савинов, Е.А. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения [Текст] / сост. Е.А.Савинов. - М: Просвещение, 2011 – 203 с.

16. Татьянченко, Д.В. Общеучебные умения как объект управления образовательным процессом [Текст] / Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков // Завуч. - 2011. - №7. - С. 38-63.

17. Теплоухова, Л. А. Формирование универсальных учебных действий средствами проектной технологии автореф. дис. канд. пед. наук [Текст] / Л. А. Теплоухова.: Ижевск, 2012. - 36 с.

18. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс - режим доступа] <http://www.standart.edu.ru/>



#### **1.4. Профессиональное самоопределение старшеклассников: особенности и развитие**

*Адушкина Ксения Валериевна*

Усиление интереса к проблеме профессионального самоопределения личности как процесса выбора профессии и самореализации в ней обусловлено практическим запросом, сформированным в условиях экономических и социальных преобразований, происходящих в нашей стране. В настоящее время выбор будущей профессии, профессиональное самоопределение школьников происходит в условиях нестабильной ситуации в российской и мировой экономике. Неясность перспектив социального развития общества, материальные трудности, проблемы безработицы и трудоустройства молодежи, изменение спектра профессий на общероссийском и региональном уровнях ведут к тому, что многие молодые люди не могут самостоятельно принять решение по поводу своего будущего, сделать самостоятельный профессиональный выбор. Процесс профессионального самоопределения значительно осложняется недостаточной информированностью старшеклассников о специфике той или иной профессии, расплывчатым представлением о своих возможностях и способностях.

Таким образом, эффективность профессионального самоопределения личности зависит от характера психолого-педагогического сопровождения данного процесса и управления им, то есть создания оптимальных условий для самостоятельного, осознанного выбора школьниками будущей профессиональной деятельности.

Профессиональное самоопределение является ведущей формой проявления активности личности в процессе ее профессионального становления и реализации. Профессиональное самоопределение – это осознанный выбор индивидом профессии с учетом своих личностных особенностей, способностей и возможностей, а также требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий, в целом, представляющий собой избирательное его отношение к миру профессий и к конкретной выбранной профессии.

Профессиональное самоопределение осуществляется в течение всей профессиональной жизни человека, становясь наиболее актуальным в отрочестве и ранней юности. Данный процесс взаимосвязан с развитием самосознания, включает формирование

системы ценностных ориентации, моделирование своего будущего, построение эталонов в виде идеального образа профессионала.

Актуализация профессионального самоопределения личности инициируется разного рода жизненными событиями (окончание общеобразовательной школы, профессионального учебного заведения, повышение квалификации, смена местожительства и др.). Профессиональное самоопределение является важной характеристикой социально-психологической зрелости личности, ее потребности в самореализации и самоактуализации.

Анализ литературных источников свидетельствует, что исследование профессионального самоопределения осуществляется в рамках нескольких направлений, среди которых следует выделить социологическое (В.В. Водзинская, И.С. Кон, М.Х. Титма), профориентационное (Е.И. Головаха, А.Е. Голомшток, Е.А.Климов, Н.С. Пряжников, П.А. Шавир), жизнедеятельностное (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, М.Р. Гинзбург, В.А. Крутецкий), направление профессионального развития (В.А. Бодров, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков, Э.Ф. Зеер).

Большое внимание отечественных и зарубежных психологов уделяется и анализу структуры профессионального самоопределения (Е.М. Борисова, Дж. Голланд, Е.А. Климов, И.В. Кузнецова, Э. Роу, Д. Сьюпер). Активно исследуются разнообразные факторы профессионального самоопределения (И.Н. Захарова, И. Майерс, Г.П. Ников, О.В.Падалко, Т. Парсонс, В.Ф. Сафин, З. Фрейд, С.Н. Чистякова).

Рассмотрим основные точки зрения.

Проблему профотбора научно обосновал американский ученый Т. Парсонс, выдвинув в 1908 году следующие принципы:

- каждый человек по своим индивидуальным качествам, прежде всего по профессионально значимым способностям, наиболее оптимально подходит к единственной профессии;
- профессиональная успешность и удовлетворённость профессией обусловлены степенью соответствия индивидуальных качеств и требований профессии;
- профессиональный выбор является, в сущности, сознательным и рациональным процессом, в котором или сам индивид или профконсультант определяет индивидуальную диспозицию психологических или физиологических качеств и соотносит её с уже имеющимися диспозициями требований различных профессий.

Среди характеристик профессионального выбора Т. Парсонс выделяет, прежде всего, осознанность (сознательность) и

рациональность, которую он понимает скорее как компромисс между способностями, интересами и ценностями индивида и возможностью их реализации в различных профессиях (Резапкина Г.В.).

В гуманистических концепциях профессиональное самоопределение связано с понятием «смысл» и «самоактуализация». По В. Франклу самоопределение предполагает не только «самореализацию», но и расширение своих изначальных возможностей – «...полноценность человеческой жизни определяется через его трансцендентность, т.е. способность «выходить за рамки самого себя», а главное - в умении человека находить новые смыслы в конкретном деле и во всей своей жизни». Таким образом, именно смысл определяет сущность самоопределения, самоосуществления (Пряжников Н.С.).

По А. Маслоу, самоактуализация - стремление человека совершенствоваться, выражать, проявлять себя в значимом для него деле. В его концепции близкими к понятию «самоопределение» являются такие понятия как «самоактуализация», «самореализация» и «самоосуществление» (Зеер Э.Ф.).

А. Маслоу считает, что самоактуализация проявляет себя «через увлеченность значимой работой». При творческом подходе к своей жизни смысл создается человеком, именно в этом случае человек превращается в подлинного субъекта самоопределения, а не просто выступает как проводник каких-то «высших» смыслов.

Профессиональный выбор, как процесс, состоящий из серии событий, рассматривает Д.Сьюпер. Он имеет несколько предсказуемых моделей и является длительным, включенным в профессиональную биографию человека.

Д.Сьюпер выделяет следующие стадии и этапы профессионального развития, имеющие самостоятельные задачи:

- стадия «пробуждения», характеризующаяся идентификацией ребенка с окружающими его людьми, включает этапы «фантазии» (доминирование детских потребностей, в возрасте 4-10 лет), «интересов» (проигрывание профессиональных ролей в воображении, 11-12 лет), «способностей» (их проявление и соотнесение с внешними требованиями, 13-14 лет);

- стадия «исследования», на которой происходит реальное проигрывание разных ролей, включает этапы «эксперимента» (предварительный профессиональный выбор и его опробование, 15-17 лет), «перехода» (реализация Я-концепции, 18-21 год) и «пробы» (овладение составом профессиональной деятельности, 22-24 года);

- стадия «консолидации», целью которой является нахождение устойчивой профессиональной позиции, включает этапы «пробы» (самоутверждение в поле деятельности или повторный выбор, 25-30 лет) и «стабилизации» (направление всех усилий в одно русло, 31-44 года);

- стадия «сохранения» характеризуется стремлением сохранить статус (45-64 года);

- стадия «снижения» представляет собой уход из профессиональной жизни (Болучевская В.В.).

В основе «теории решений» Э. Роу находится положение о развитии «стремлений» в связи с влиянием семейной атмосферы и типа взаимоотношений с родителями на индивидуальную структуру профессиональных интересов и склонностей ребенка. Автор показал, что:

- структура профессиональных интересов, склонностей и специальных способностей обуславливается структурной и относительной силой так называемых «стремлений»;

- процессы развития «стремлений» определяются переживаниями фрустраций и положительных эмоций, имевших центральное значение в раннем детстве данного человека (Юрьева Л. А.).

Дж. Голланд разработал психологическую концепцию, которая объединила теорию личности с теорией выбора профессии. Он исходил из признания направленности наиболее значимой подструктурой личности. Успешность деятельности определяется такими компонентами направленности, как ценностные ориентации, интересы, установки, отношения, мотивы.

На основе установления основных компонентов направленности: интересов и ценностных ориентации - Дж. Голланд выделил шесть профессионально ориентированных типов личности: реалистический, интеллектуальный, социальный, конвенциональный (ориентированный на общепринятые нормы и традиции), предпринимательский и художественный. Каждый тип личности ориентирован на определенную профессиональную среду: реалистический - на создание материальных вещей, обслуживание технологических процессов и технических устройств; интеллектуальный - на умственный труд; социальный — на взаимодействие с социальной средой; конвенциональный - на четко структурированную деятельность; предпринимательский - на руководство людьми и бизнес; художественный - на творчество.

Модель любого типа личности конструируется по следующей схеме: цели, ценности, интересы, способности, предпочитаемые профессиональные роли, возможные достижения и карьера.

Согласно теории Дж. Голланда, успех в профессиональной деятельности, удовлетворенность трудом зависят в первую очередь от соответствия типа личности типу профессиональной среды, которая создается людьми, обладающими схожими позициями, профессионально значимыми качествами и поведением (Зеер Э.Ф.).

Профессиональное самоопределение как психологическое явление ранней юности рассматривает И.С. Кон. Он видит его одновременно как: 1) решение молодым человеком задач, поставленных перед ним обществом, при этом время этого решения ограничено определенным жизненным периодом человека; 2) как процесс принятия личностного решения, являющегося результатом соотношения своих интересов, способностей, склонностей и т.д. с потребностями народного хозяйства; 3) как формирование индивидуального стиля жизни вообще, т.к. профессиональная деятельность является его частью.

В качестве этапов профессионального самоопределения он выделяет стадию игры (детство), стадию фантазии о профессии (подростничество), стадию предварительного выбора профессии (старшее подростничество и ранняя юность), стадию практического принятия решения о выборе профессии (ранняя юность) (Кон И.С.).

В своих работах Г.П. Щедровицкий отмечает, что смысл самоопределения - в способности человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, в умении постоянно переосмысливать собственную сущность (Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю.). Он пишет: «неправильно понимать самоопределение как «определение относительно себя». Понятие «самоопределение» предполагает наличие не только самого процесса и включенного в него субъекта, но и некоторого пространства или некоторых пределов, относительно которых или в которых самоопределение происходит. Но нельзя ориентироваться и на однозначные «пределы» и «пространства», иначе исчезнет сам смысл слова «самоопределение» (Баскаева И.И.).

Е.А. Климов рассматривает профессиональное самоопределение «...как важное проявление психического развития, формирования себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов» (Климов Е.А.).

Важнейшей составляющей самоопределения, согласно Е.А. Климову, является формирование профессионального самосознания, в структуре которого выделяются:

1. Осознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности («мы - инженеры»).

2. Оценка своего соответствия профессиональным эталонам и своего места в сообществе согласно системе социальных ролей (новичок, один из лучших специалистов и пр.).

3. Знание человека о степени его признания в социальной группе («меня считают хорошим специалистом»).

4. Знание о своих сильных и слабых сторонах, путях самосовершенствования, индивидуальных способах успешного действия, о своем индивидуальном стиле деятельности.

5. Представление о себе и своей работе в будущем.

Е.А. Климов выделяет два уровня профессионального самоопределения:

- гностический (перестройка сознания и самосознания);
- практический (реальные изменения социального статуса человека).

Обобщая логику рассуждений Е.А. Климова, можно констатировать, что профессиональное самоопределение не сводится к одномоментному акту выбора профессии и не заканчивается завершением профессиональной подготовки по избранной специальности, оно продолжается на протяжении всей профессиональной жизни (Климов Е.А.).

Центральным моментом самоопределения К.А. Абульханова-Славская выделяет самодетерминацию, собственную активность, осознанное стремление занять определенную позицию. Самоопределение – это осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы отношений. При этом она подчеркивает, что от того, как складывается система отношений (к коллективному субъекту, к своему месту в коллективе и другим его членам), зависит самоопределение и общественная активность личности (Болучевская В.В.).

А. К. Маркова под профессиональным самоопределением понимает определение человеком себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев профессионализма.

Она выделяет признаки, этапы самоопределения:

- установление человеком своих собственных особенностей, черт, качеств, возможностей, способностей;

- выбор человеком критериев, норм оценивания себя на основе системы идеалов, ценностей;
- определение своих наличных, уже имеющихся к сегодняшнему дню, качеств и особенностей, соответствующих требуемым нормам, принятие или непринятие себя;
- предвосхищение своих завтрашних потенциальных качеств, соответствующих требуемым нормам, принятие или непринятие себя как соответствующего нормам в ситуации завтрашнего дня;
- построение своих целей, задач, планов для развития у себя необходимых качеств, для принятия себя;
- пересмотр человеком применяемых им критериев и оценок, т.к. изменяются ценности, менталитеты в самом обществе, и сам человек выбирает разные из них на различных этапах своего развития;
- пересамеоопределение – человек заново принимает или не принимает себя, затем цикл может возобновляться.

По А.К. Марковой, косвенным свидетельством продолжающегося процесса самоопределения (и пересамеоопределения, смены ценностей) человека являются внешние изменения, которые человек осуществляет в своей жизни – меняет профессию, круг знакомых, образ жизни, религиозные установки и др (Болучевская В.В.).

Э. Ф. Зеер считает, что важнейшим критерием осознания и продуктивности профессионального становления личности является ее способность находить личностный смысл в профессиональном труде, самостоятельно проектировать, творить свою профессиональную жизнь, ответственно принимать решения о выборе профессии, специальности и места работы (Зеер Э.Ф.).

Профессиональное самоопределение характеризуется:

- избирательностью отношения человека к миру профессий;
- осуществлением выбора с учетом индивидуальных особенностей человека, требований профессии и социально-экономических условий;
- постоянным самоопределением субъекта в течение всей жизни;
- детерминацией внешними событиями (окончание обучения, изменение места жительства и пр.);
- тесной связью с самореализацией, проявлением социальной зрелости личности.

Э.Ф. Зеер отмечает, что профессиональное самоопределение является важным фактором самореализации личности в конкретной профессии и культуре вообще (Зеер Э.Ф.).

Е.И. Головаха указывает, что в отличие от профессионального самоопределения профессиональный выбор затрагивает лишь ближайшую жизненную перспективу подростка. Он может быть осуществлен как с учетом, так и без учета отдаленных последствий принятого решения и в последнем случае выбор профессии как достаточно конкретный жизненный план не будет опосредован отдаленными жизненными целями (Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю.).

По мнению Н.С. Пряжникова сущностью профессионального самоопределения является самостоятельное осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации (Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю.).

Он разработал модель профессионального самоопределения личности, включающая в себя компоненты:

1. Осознание ценности общественно полезного труда и необходимости профессиональной подготовки (ценностно-нравственная основа самоопределения)
2. Ориентировка в социально-экономической ситуации и прогнозирование престижности выбираемого труда.
3. Общая ориентировка в мире профессионального труда и выделение профессиональной цели-мечты.
4. Определение ближайших профессиональных целей как этапов достижения дальней цели.
5. Поиск информации о профессиях и специальностях, соответствующих профессиональных учебных заведениях и местах трудоустройства.
6. Представление о возможных трудностях достижения профессиональных целей, о личностных качествах, способствующих реализации намеченных планов.
7. Наличие резервных вариантов выбора в случае неудачи по основному варианту самоопределения.
8. Начало практической реализации личной профессиональной перспективы, постоянная корректировка планов по принципу обратной связи (Павлова А.М.).

Анализируя потенциальные возможности самореализации личности, Н.С. Пряжников предлагает семь типов ее самоопределения:



1. Самоопределение в конкретной трудовой функции. Для этого типа самоопределения характерна реализация себя в рамках выполняемой деятельности. Работник находит смысл своей деятельности в качественном выполнении отдельных трудовых функций или операций. Свобода выбора действий человека ограничена.

2. Самоопределение на конкретном трудовом посту предполагает выполнение довольно многообразных функций. Трудовой пост характеризуется ограниченной производственной средой, включающей средства труда, профессиональные права и обязанности. Выполнение многообразных функций повышает возможность самореализации в рамках выполняемой деятельности. Смена трудового поста негативно сказывается на качестве труда, вызывает неудовлетворенность работника.

3. Самоопределение на уровне конкретной специальности. Предполагает смену различных трудовых постов, что расширяет возможности самореализации личности. Например, водитель автотранспорта легко управляет любыми видами автомобилей.

4. Самоопределение в конкретной профессии. Работник выполняет смежные виды трудовой деятельности по нескольким специальностям.

5. Жизненное самоопределение. Связано с выбором образа жизни и кроме трудовой деятельности включает самообразование, досуг и др. Профессия становится средством реализации определенного жизненного стиля.

6. Личностное самоопределение. Характеризуется нахождением самобытного образа Я и утверждением его среди окружающих людей. Человек приподнимается над профессией, социальными ролями, становится хозяином собственной жизни. Окружающие люди характеризуют работника не просто как хорошего специалиста, но и, прежде всего, как уважаемого человека и уникальную личность.

7. Самоопределение личности в культуре. Наблюдается направленность человека на «продолжение» себя в других людях. Характеризуется значительным вкладом личности в развитие культуры, что позволяет говорить о социальном бессмертии человека (Зеер Э.Ф.).

Таким образом, обобщая изученные точки зрения, можно резюмировать, что профессиональное самоопределение проявляется в эмоционально окрашенном отношении личности к своему месту в мире профессий. Оно детерминируется социально-экономическими

условиями, межличностными отношениями в коллективе, возрастными и профессионально обусловленными кризисами, однако ведущая роль принадлежит активности личности, ее ответственности за свое становление, так, при профессиональном выборе человек должен ориентироваться на свои интересы, склонности, стремления, требования профессии.

Период выбора профессии приходится на старший школьный возраст. Для него характерны самоактуализация, принятие ответственных решений, определяющих всю дальнейшую жизнь человека. И это является важнейшим основанием взвешенного выбора, соответствующего потребностям и способностям, траектории личностного развития, приоритетам в профессиональной сфере, ценностным ориентациям и индивидуально выраженным целям. Это связано с тем, что потребность в самоопределении является центральным моментом в социальной ситуации развития старшеклассников (Л.И. Божович, И.С. Кон, Е.А. Климов, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.).

В психолого-педагогических исследованиях (Б.Г.Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Е.И. Головаха, К.М. Гуревич, Е.А. Климов, И.С. Кон, А.В. Леонтович, П.С. Лернер, А.В. Мудрик, Н.С. Пряжников и др.) доказано, что старший подростковый период наиболее сензитивен для профессиональной ориентации целостного самосознания в контексте развития самоопределения личности, так как в этом возрасте завершается формирование когнитивных процессов и, прежде всего, мышления.

Именно для старшеклассников характерно владение методами научного познания (эмпирического и теоретического уровней), способствующими выработке потребности интеллектуальной и проявлению в деятельности исследовательской инициативы (Холодцова И.И.).

Любой личностно значимый выбор, такой как, например, выбор профессии, - задача достаточно трудная для подростка. Выделяются две основные группы причин и затруднений при выборе профиля и профессиональном самоопределении: неадекватное отношение к различным обстоятельствам выбора и недостаток знаний, опыта, информированности о существенных состояниях выбора. Если рассматривать первую группу - «неадекватное отношение к различным обстоятельствам выбора», - то к ней относятся следующие причины:

1. Как правило, учащиеся, выбирая профессию, ориентируются сразу на высшую квалификацию специалиста и связывают с ней свои ожидания. То есть в сознании складывается

отношение к выбору профессии по «модели преуспевающего специалиста». В этом случае необходимо довести до сознания учащихся многоступенчатую суть профессионального становления.

2. Отношение к ряду профессий, важных для общества, как к недостойным, с низким социальным статусом.

3. Выбор профессии происходит под прямым или косвенным влиянием товарищей. Необходимо довести до сведения учащегося, что лишь познав свои способности, развивая их, собрав и проанализировав информацию о профессии, можно сделать выбор.

4. Перенос личной симпатии к профессионально состоявшемуся человеку на саму профессию. Следует разъяснять учащемуся специфику профессии и необходимость учитывать её при совершаемом выборе.

5. Зачастую подросток видит только внешнюю или какую-нибудь частную сторону профессии. Важно научить учащегося понимать и видеть повседневный труд профессионала, складывающийся из разнообразных видов деятельности, проникать хотя бы на уровень выше в понимание сторон профессии.

Ко второй группе «недостаток знаний, опыта, информированности о существенных состояниях выбора» относятся следующие причины:

1. У учащегося, зачастую, происходит отождествление школьного учебного предмета с профессией. Необходимо обратить внимание на то, что за каждым учебным предметом стоит не одна, а много самых различных профессий; связанных с данным предметом более или менее тесно.

2. Неверные, устаревшие представления о характере труда в сфере материального производства. Необходимо объяснить учащимся, что характер труда во многих сферах деятельности изменился благодаря новым технологиям и внедрению достижений научно-технического прогресса, привычное название профессии в современном обществе включает в себя новое содержание этой профессии.

3. Незнание или недооценка своих физических особенностей, недостатков, медицинских ограничений, существенных при выборе профессии.

4. Отсутствие у учащегося определённого представления о своих личных качествах (способностях, возможностях развития, склонностях).

5. Отсутствие опыта и знания основных действий, порядка операций при решении вопроса о выборе профессии.

6. Ограниченный социальный опыт, не дающий представления обо всех видах профессиональной деятельности, и не находящий связи определённого профиля с конкретными профессиями.

Как показывают исследования, большинство школьников следуют на практике такими путями в профессиональном самоопределении, как:

- интуитивно, прислушиваясь к собственному внутреннему голосу;
- методом проб и ошибок, реально пробуя выполнять различные роли и примерять их к себе;
- с помощью советов значимых сверстников и взрослых, следуя их рекомендациям;
- с помощью логических рассуждений, выбора рационального способа принятия решений (Каченя Г.М., Клименко Г.Б.).

В связи с этим, проблема управления профессиональным самоопределением старшеклассников, психолого-педагогического сопровождения в процессе формирования адекватного выбора профессионального пути становится в настоящее время особо актуальной.

Выделяют следующие формы работы в данном направлении:

### 1. Профессиональное просвещение.

Предусматривает предоставление учащимся определенной совокупности знаний о социально-экономических и психофизиологических особенностях различных профессий; об условиях правильного выбора одной из них; формирование у учащихся положительного отношения к различным видам профессиональной и общественной деятельности; развитие мотивированных профессиональных намерений, в основе которых лежит осознание ими социально-экономических потребностей и своих психофизиологических возможностей (Словарь по профориентации и психологической поддержке).

Основной целью профессионального просвещения является ознакомление учащихся с современными видами трудовой деятельности, социально-экономическими и психофизиологическими особенностями различных профессий, потребностями в квалифицированных кадрах, требованиями, предъявляемыми профессиями к человеку, возможностями профессионально-квалифицированного роста и самосовершенствования в процессе трудовой деятельности (Боброва Н.В.).

Профессиональное просвещение условно делится на две формы: профессиональное информирование и профессиональную пропаганду.

Профессиональное информирование – это система мероприятий, направленная на усвоение молодежью необходимых знаний и социально-экономических, психологических и других условиях правильного выбора профессии. Для того чтобы эффективно осуществлять профессиональное информирование психолог-профконсультант должен сам хорошо разбираться в классификации профессий, знать общие, типичные требования основных групп профессий, предъявляемых к человеку.

Профессиональная пропаганда – это система мероприятий, направленных на формирование или коррекцию отношения к профессии (Гудкова Е.В.).

## 2. Профессиональная консультация

Профессиональная консультация подразумевает оказание помощи учащимся в профессиональном самоопределении и предоставление рекомендаций учащимся о возможных направлениях профессиональной деятельности, наиболее соответствующих психологическим, психофизиологическим, физиологическим особенностям, на основе результатов психологической, психофизиологической и медицинской диагностики (Боброва Н.В.).

Профессиональная консультация в основном предназначена для молодежи с целью профессиональной ориентации, с учетом характерных особенностей, темперамента, склонностей, интересов, возможностей и потребностей индивида (Вачков И.В.).

Выделяются следующие виды профконсультаций:

- справочные, в ходе которых учащиеся выясняют каналы трудоустройства, возможности обучения, систему получения профессии, перспективы карьерного роста и т.д.;
- диагностические, направленные на изучение личности, интересов, склонностей, способностей с целью выявления соответствия их избираемой или близкой к ней профессии;
- формирующие, цель которых осуществлять руководство, коррекцию профессионального выбора;
- медицинские, имеющие целью выявление состояния здоровья школьника, его психофизиологических свойств в отношении избираемой профессии (Кравцова Е.В.).

## 3. Профессиональное воспитание.

М.В. Попова считает, что профессиональное воспитание учащихся является одним из главных компонентов системы

профориентации. Под профессиональным воспитанием понимается воспитание у школьников профессионально-важных качеств личности (Попова М.В.).

Профессиональное воспитание, включает в себя формирование склонностей и профессиональных интересов школьников. Сущность педагогической работы в плане профессионального воспитания заключается в том, чтобы побуждать учащихся к участию в разнообразных формах учебной и внеклассной работы, общественно-полезному и производственному труду, к активной пробе сил. Это позволяет учащимся на практике определить свои склонности и способности. Последние формируются и развиваются в процессе деятельности, а профессиональные знания успешно накапливаются при наличии профессиональных интересов.

Важно, чтобы школьник пробовал себя в самых различных видах деятельности, поэтому в школе необходимо использовать различные формы учебной и внеклассной работы в соответствии с индивидуальными особенностями учащихся (Лысакова Г.Н.).

#### 4. Профессиональная диагностика.

Профессиональная диагностика – это система процедур и методов, направленная на выявление уровня развития, сформированности тех качеств, которые желательны и важны при определенных видах деятельности.

И.В. Вачков отмечает, что целью профессиональной диагностики является изучение личности школьника в целях профориентации (Вачков И.В.). В процессе профдиагностики изучают характерные особенности личности: ценностные ориентиры, интересы, потребности, склонности, способности, профессиональные намерения, профессиональную направленность, черты характера, темперамент, состояние здоровья.

В зависимости от решаемых задач выделяют два вида профдиагностики.

1) Предварительная профдиагностика – наиболее действенный вид диагностики, если производится своевременно (в раннем подростковом возрасте), поскольку многие профессии предъявляют к человеку повышенные требования, например, к устойчивости и распределению внимания, свойствам эмоционально-волевой сферы. Их необходимо вовремя выявлять и развивать.

Для решения вопросов предварительной профдиагностики необходимо: овладеть методиками изучения направленности личности (ведущих мотивов, ценностей, интересов, склонностей); индивидуально-психологических особенностей, лежащих в основе

способностей; основных особенностей психофизических функций; уровня и широты индивидуальных знаний и умений ребенка. Работы на этом этапе требуют времени и лонгитюдного обследования.

2) Констатирующая диагностика производится, когда человек уже имеет сложившуюся систему ценностных ориентаций, интересов, склонностей и сформировался в общем и целом как личность. Потребность в проведении констатирующей диагностики возникает:

- когда клиент обращается за помощью к профконсультанту, чтобы выявить свои особенности и сделать выбор, основываясь на диагностических данных, или подтвердить уже сделанный выбор;
- когда нужно подобрать подходящего кандидата на определенное место, выявить наиболее перспективных работников для их дальнейшего обучения.

Для данного вида профдиагностики нет необходимости проводить всестороннее обследование личности. Комплекс методик подбирается в соответствии с запросом клиента и чаще всего касается направленности личности и её способностей (Гудкова Е.В.).

Сопровождение развития профессионального самоопределения должно быть направлено на активизацию внутренних психологических ресурсов личности с тем, чтобы, включаясь в профессиональную деятельность, человек мог в полной мере реализовать себя в профессии.

Эффективное сопровождение развития профессионального самоопределения учащихся осуществляется при помощи психолого-педагогических технологий.

Под *психолого-педагогической технологией* понимается превентивная и оперативная помощь в развитии и содействии саморазвитию учащегося, которая направлена на решение его индивидуальных проблем, связанных с продвижением в профессиональном самоопределении. Сопроводить учащегося – значит оказать ему в той или иной форме помощь: прямую, непосредственную или опосредованную; педагогическую, психологическую или социальную; индивидуальную, групповую или общую (Зеленков С.).

В.Н. Дружинин и В.Д. Шадриков считают, что в ходе психолого-педагогической технологии профессионального самоопределения достижимы следующие виды результатов:

- ценностно-смысловой (наличие мотивов выбора профессии, положительное отношение к ситуации выбора, активная позиция

ученика в осуществлении процесса принятия решения о выборе профессии, наличие запасных вариантов профессионального выбора);

- информационный (полнота и дифференцированность знаний о мире профессий, умение работать с источниками информации, информированность о требованиях профессии к индивидуальным характеристикам человека);

- деятельностно-практический (умение ставить цель выбора профессии и составлять программу действий для ее достижения, самоанализ имеющихся вариантов выбора профессии, самоконтроль и коррекция профессиональных планов, самоактуализация потенциальных возможностей, направленных на формирование готовности к принятию решения о выборе профессии) (Пряжников Н.С.).

Таким образом, психолого-педагогическая технология предполагает создание ориентационного поля профессионального развития личности, укрепление профессионального Я, поддержание адекватной самооценки.

Роль психолого-психологической технологии развития профессионального самоопределения старшеклассников заключается не только в оказании своевременной помощи и поддержки личности, но и в научении ее самостоятельно преодолевать трудности этого процесса, ответственно относиться к своему становлению, в помощи личности стать полноценным субъектом своей профессиональной жизни.

Необходимость внедрения технологий развития профессионального самоопределения в работу со старшеклассниками обусловлена психологической и экономической нестабильностью современного общества, многочисленными переменами в индивидуальной жизни каждого человека, индивидуально-психологическими особенностями учащихся.

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы:

- профессиональное самоопределение – это осознанный выбор индивида профессии с учетом своих личностных особенностей, способностей и возможностей, а также требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий, в целом, представляющий собой избирательное его отношение к миру профессий и к конкретной выбранной профессии. Профессиональное самоопределение осуществляется в течение всей профессиональной жизни человека, становясь наиболее актуальным в отрочестве и ранней юности.



- Работу, направленную на развитие профессионального самоопределения, целесообразнее проводить в старшем подростковом возрасте, так как именно в данном возрасте человек достаточно понимает свои желания, свои возможности. Старшеклассник уже в состоянии принимать осознанные решения на основе имеющихся знаний, опыта.

- В настоящее время существует большое количество программ, направленных на развитие профессионального самоопределения, однако, необходимость разработки новых всё ещё существует. Это связано, с одной стороны, с тем, что большинство существующих программ направлены, на развитие эмоционального отношения к ситуации выбора и развитию информированности о мире профессии, а с другой стороны, со стремительными изменениями на рынке труда, продуцирующими новые социальные заказы.

### **Список литературы**

1. Ажнина О.В. Психологические особенности профессионального самоопределения воспитанников учреждений социально-педагогической поддержки: автореф. дис. д-ра психол. наук. Москва, 2006. - 22с.
2. Басхаева И.И. Психологические детерминанты профессионального самоопределения студентов педагогического колледжа: автореф. дис. д-ра психол. наук. Улан-Удэ, 2005. 28с.
3. Боброва Н.В. О принципе профориентированности // Современные наукоемкие технологии. - 2010. - № 4. - С.80-81.
4. Болучевская В.В. Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий: Монография.Волгоград: ВолГМУ, 2010. - 264 с.
5. Вачков И.В. Введение в профессию «психолог»: Учеб. пособие [Текст] / И.В. Вачков, И.Б. Гриншпун, Н.С. Пряжников; Под ред. И.Б. Гриншпуна. – 3-е изд., стер. – М.: 2010. – 463 с.
6. Гудкова Е.В. Основы профориентации и профессионального консультирования: Учебное пособие/Под ред. Е.Л. Солдатовой. Челябинск.: ЮУрГУ, 2011. - 125с.
7. Зеленков С. Профессиональная ориентация и трудовая занятость молодежи [Текст] / С. Зеленков // Народное образование. – 2009. – №6. – С. 239-242.
8. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М.:Академический проспект.2008.149с.

9. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Профориентология: Теория и практика. М.: Академический проспект. 2008. 192с.
10. Каченя Г.М., Клименко Г.Б. Технология формирования готовности выпускников основной школы к профессиональному самоопределению // Профильная школа. 2011. № 1. - С. 28-31.
11. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2009. - 304с.
12. Климов Е.А. Как выбирать профессию. М.: Просвещение, 2009. - 159 с.
13. Кон И. С. Психология юношеского возраста [Текст] / И. С. Кон. - М.: 2009. - 321 с.
14. Кравцова Е.В. Концепция профильного обучения – вариант окончательный и утвержденный. Модернизация: шаг в будущее [Текст] / Е. В. Кравцова // Учительская газета. – 2012. - №42. - С. 13-36.
15. Лысакова Г.Н. Организация профориентационной работы в школе: Сборник инструктивно-методических материалов.- Биробиджан: ОблИПКПР, 2011. - 28 с.
16. Павлова А.М. Психология труда: учеб. пособие.- Екатеринбург: ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». - 2008. – 156 с.
17. Попова М.В. Психология как учебный предмет в школе [Текст] / М.В. Попова. - М.: 2009. – 288 с.
18. Пряжников Н.С. Профориентация в школе и колледже: игры, упражнения, опросники (8-11 классы) [Текст] / Н. С. Пряжников – М.: 2010. – 288 с.
19. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения [Текст] / Н.С. Пряжников – М.: НПО «Модэк», 2002. – 392 с.
20. Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Игры и методики для профессионального самоопределения старшеклассников [Текст] / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М.: 2009. – 256 с.
21. Резапкина Г.В. Тренинг развития профессионального самосознания // Школьный психолог. - 2009. - № 19. URL:// <http://psy.1september.ru/>
22. Резапкина Г.В. Секреты выбора профессии, или Путеводитель выпускника. М.: Генезис. - 2007. - 140 с.
23. Словарь по профориентации и психологической поддержки. Кемеровский областной центр профессиональной ориентации молодежи и психологической поддержки населения. Томский центр профессиональной ориентации. 2003. URL:// [esta2011.h16.ru/spravinfo/slovar/Ditionair.html](http://esta2011.h16.ru/spravinfo/slovar/Ditionair.html).

24. Холодцова И.И. Учебно-исследовательская деятельность как средство профессиональной ориентации старшеклассников: автореф. дис. д-ра пед. наук. Москва, 2007. - 23с.
25. Юрьева Л. А. Этнофункциональные особенности и профессиональное самоопределение студентов педагогических специальностей // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2009. - № 98. - С. 320-325.

## **ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТОВ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### **2.1. Мотивы учения и их изменение в процессе обучения студентов вуза**

*Афанасенкова Елена Леонидовна*

На современном этапе развития российское общество переживает серьёзные социально-экономические, правовые, нравственные, духовные изменения, которые сопровождаются значительными переменами в образовании. Решение этих сложных, разнообразных проблем связано с большими трудностями и затратами не только материального, но и морального характера.

Взаимодействие человека и общества в периоды радикальных перемен сопровождается напряжённостью и противоречивостью. Поэтому актуальной потребностью сегодняшнего общества становится необходимость психологического сопровождения личности на всех этапах её становления, развития и деятельности. В новых условиях возникает потребность создания более эффективной системы социально-психологической защиты и помощи населению, широкого развертывания работы по организации целенаправленной подготовки специалистов соответствующих профилей: психологов, педагогов-психологов, социальных педагогов.

Важнейшей предпосылкой психологической готовности студентов к профессиональной деятельности в области педагогики и психологии является формирование устойчивой системы мотивов учения, мотивационной сферы в целом, от которой зависит личная активность студентов в учебном процессе и успешность в будущей профессиональной деятельности. Необходимо учитывать, что подготовка таких специалистов с теоретической, методологической и методической точек зрения сегодня требует серьёзных корректив в плане практической направленности и ориентирования студентов в будущей профессии.

Изучение мотивов выбора будущей профессии, динамики мотивов учения в процессе овладения специальностью, выявление факторов, влияющих на изменение мотивов учебно-профессиональной деятельности, даёт возможность корректировать мотивы учения и влиять на профессиональное формирование студентов. Исследование, активизация и правильное использование действующих мотивов

учения, влияющих на развитие профессиональной направленности личности, является важнейшей задачей современной психологии и педагогики в решении проблем профессиональной подготовки будущих специалистов.

В отечественной психологии проблемы мотивации и целеобразования как ведущих компонентов деятельности рассматривали В.Г. Асеев, В.К. Вилюнас, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов и др. Формирование мотивов личности, особенностей этих мотивов в различных возрастах и в разных видах деятельности явились предметом исследований Л.И. Божович, А.К. Марковой, Д.И. Фельдштейна, Д.Б. Эльконина и др. Мотивацию студентов в период их обучения в средних специальных заведениях и вузах изучали А.А. Вербицкий и Т.А. Платонова, Т.И. Евменова, Н.В. Кузьмина, Л.Б. Юшкова, В.А. Якунин и др. Мотивационные механизмы как системное, разноуровневое неоднородное иерархизированное образование, которое реально обеспечивает мотивацию деятельности, обсуждались в работах В.Г. Леонтьева. Однако, несмотря на довольно большое количество монографических исследований, появившихся последнее время по проблемам мотивации (Г.Г. Горелова, В.А. Иванников, Е.П. Ильин, Л.С. Илюшин, В.И. Ковалёв, М.Ш. Магомед-Эминов и др.), вопрос о повышении мотивационной готовности студентов к практической профессиональной деятельности изучен недостаточно.

**Целью настоящего исследования** является изучение особенностей и динамику мотивов учебно-профессиональной деятельности, условия их развития в процессе обучения студентов в вузе.

**Новизна исследования:** в работе предложена модель структуры мотивационной сферы личности студента-психолога; разработана комплексная программа активного профессионально и личностно ориентированного обучения с целью оказания воздействия на мотивы учения и мотивационную сферу студентов вуза, включая спецкурс «Психология общения», коммуникативный видеотренинг эффективного взаимодействия, стажировку студентов-психологов при Центре практической психологии; подобран психодиагностический комплекс для исследования мотивации учения студентов, включающий в себя и авторские методики.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что в работе раскрыты особенности и динамика мотивов учения студентов-психологов. Уточнена структура мотивационной сферы будущих практических психологов системы образования. Доказано,

что развитие и углубление мотивов учебно-профессиональной деятельности студентов в процессе обучения достигается следующими средствами: вовлечением студентов в профессионально и личностно ориентированное обучение, в практические виды деятельности (просветительскую, консультационную, диагностическую и др.) с усилением личной ответственности за результаты работы, а также за счёт специально организованного учебно-методического социально-психологического тренинга. Результаты проведённого исследования позволили конкретизировать условия формирования мотивов учения студентов в процессе обучения в вузе.

**Практическая значимость исследования** состоит в том, что его результаты могут быть использованы в учебно-воспитательной работе преподавателями, администрацией вузов, практическими психологами при подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности с целью изучения, коррекции и усиления мотивации учения будущих психологов системы образования.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: принцип системно-личностного подхода в изучении психических явлений (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Е.А. Климов, А.В. Петровский, В.Д. Шадриков и др.), деятельностный подход и положение о единстве сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.), положения о личности студента как активном субъекте учебно-профессиональной деятельности (С.А. Жорник, Д.И. Зюзин, О.И. Лапшева, В.Т. Лисовский, Н.Н. Обозов и др.), а также теоретические и методологические положения по проблеме мотивации, сформулированные в трудах Л.И. Божович, В.К. Вилонаса, Е.П. Ильина, А.Н. Леонтьева, В.Г. Леонтьева, М.Ш. Магомед-Эминова, А.К. Марковой, А.М. Матюшкина, В.С. Мерлина, В.А. Якунина и др. В настоящем исследовании мы опирались на некоторые теоретические подходы, разработанные в зарубежной психологии Дж. Аткинсоном, Д. Майерсом, А. Маслоу, Х. Хекхаузеном, Д. Макклелландом, В. Макдугаллом, Э. Стоунсом и др.

На различных этапах работы и при решении отдельных задач в эмпирической части исследования использовались разные **методы** и методики сбора фактического материала и его обработки. Психодиагностический комплекс включал в себя три авторские анкеты: «Мотивы учения в вузе», «Мотивация обучения в вузе», «Спрос на дополнительные формы обучения студентов» и другие методики: оценка мотивации к избеганию неудач и мотивации к успеху Т. Элерса; «Изучение мотивов учебной деятельности» А.А. Реана и В.А. Якунина; «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной;

«Оценка уровня притязаний (структуры мотива)» В.К. Гербачевского; «Исследование тревожности» Ч.Д. Спилбергера; личностный опросник К. Роджерса и Р. Даймонда «Диагностика социально-психологической адаптации». Эмпирические данные были подвергнуты обработке стандартными методами математической статистики.

Исследование проводилось на базе отделения педагогики и психологии Института педагогики Сахалинского государственного университета (далее по тексту: студенты-психологи; практические психологи системы образования). Общее количество обследуемых студентов на всех этапах эмпирической части работы составило 631 человек. Средний возраст испытуемых от 17 до 22 лет.

Работа включала в себя три этапа. Во время подготовительного этапа (формировались блоки методик сбора эмпирических данных, уточнялась схема самого исследования. На констатирующем этапе работы изучались особенности мотивов учебной деятельности студентов I-V курсов СахГУ. На формирующем этапе изучались особенности мотивов учебной деятельности и возможности их развития у студентов-психологов при формировании у данной группы учащихся вуза социально-психологической компетентности через изучение спецкурса «Психология общения», с включением профессионально-ориентированного общения как постоянного элемента учебной и внеучебной деятельности, посредством организации практической деятельности (просветительской, диагностической и др.) с элементами личной профессиональной ответственности за её результаты, а также через участие студентов в специально организованном обучении в форме учебно-методического социально-психологического тренинга «Коммуникативный видеотренинг эффективного взаимодействия».

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечена комплексом методов и методик, соответствующих объекту, предмету, цели, гипотезам и задачам исследования, репрезентативностью выборки, опытной проверкой гипотез.

Приступая к исследованию мы осуществили теоретический анализ проблемы мотивации и учебной деятельности студентов и ее представленность в научно-психологической литературе в отечественной и в зарубежной психологии.

Предпринятый нами анализ показал, что в современной психологии до сих пор нет однозначной трактовки основополагающих понятий психологии мотивации: мотив, мотивация, мотивационная сфера. Так, мотивацию понимают как: источник активности, систему факторов, детерминирующих поведение и деятельность (В.Н.

Мясищев; К. Мадсен, Ж. Годфруа); как единую систему, совокупность побудителей любой деятельности (К.К. Платонов и др.); как процесс образования, формирования мотивов и психической регуляции конкретной деятельности (М.Ш. Магомед-Эминов, В.С. Мерлин); как особую сферу, включающую в себя потребности, мотивы, цели, интересы в их сложном переплетении и взаимодействии (А. Маслоу, Дж. Аткинсон); как процесс детерминации активности человека и животных или формирования побуждения к действию, деятельности (А.Б. Орлов и др.); как сложную систему, включающую в себя потребности и мотивы, мировоззрение человека и особенности его представлений о себе, личностные особенности и функциональные состояния, знания о среде и прогноз ее изменения, ожидаемые последствия и оценки людей (В.А. Иванников и др.). Не менее разнообразны трактовки понятия мотив. Он рассматривается исследователями как цель (предмет) – А.Н. Леонтьев и др., как потребность – К.Н. Корнилов, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, А.К. Маркова, А.Г. Ковалев и др.; как намерение – Д.А. Леонтьев и др.; как свойство личности – В.Н. Мясищев, И.А. Джидарьян, Е.П. Ильин и др. Нет единства и в определении понятия мотивационная сфера. Трактую мотив, прежде всего, как стержень, «несущую конструкцию» любой, в том числе и учебно-профессиональной деятельности, мы, уточнив данные категории на основе анализа разных научных подходов, исходили в своём исследовании из следующих определений этих понятий:

*Мотивация* – динамический процесс непрерывного выбора и принятия решений на основе взвешивания поведенческих альтернатив, который объясняет целенаправленность действия, организованность и устойчивость деятельности, направленной на достижения определенной цели, выступает как побуждение к действию определенным мотивом (В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, В.С. Мерлин, М.Ш. Магомед-Эминов и др.).

*Мотив* – опредмеченная потребность, которая носит внутренний характер, входит в структуру самой деятельности (А.Н. Леонтьев). Это то, ради чего осуществляется деятельность, причём, в качестве мотива могут выступать и предметы внешнего мира и представления, идеи, чувства и переживания, т.е. все то, в чем нашла свое воплощение потребность (Божович Л.И., А.К. Маркова и др.).

*Мотивационная сфера* – сложное объединение и взаимодействие движущих сил поведения личности, открывающееся субъекту в виде совокупности потребностей, мотивов, интересов, влечений, целей, идеалов, которые непосредственно детерминируют



человеческую деятельность. Это – стержень личности, к которому «стягиваются» такие ее свойства, как направленность, ценностные ориентации, установки, социальные ожидания, притязания, эмоции, волевые качества и другие социально-психологические характеристики (И.А. Джидарьян, Е.П. Ильин и др.).

В современной психологии мотивации нет единой классификации мотивов и единого взгляда на природу мотива. Существует множество оснований для деления мотивов на виды: по ведущему мотиватору мотивы делятся на однозначные и многозначные (Л.С. Выготский); по смыслу (значению) мотива для личности – на смыслообразующие и мотивы-стимулы (А.Н. Леонтьев); по характеру участия в деятельности – на понимаемые, знаемые и реально действующие (А.Н. Леонтьев); по временной протяженности обусловливания деятельности – на далекую и короткую мотивацию (Б.Ф. Ломов); по признаку продолжительности действия – на ситуативные и постоянно действующие; кратковременные и устойчивые (Б.М. Теплов); по направленности личности (ее установкам) – на широкие социальные: общественно значимые, узколичностные (Л.И. Божович); по мировоззрению (убеждениям) личности – на идейные, нравственные, коллективистские (В.И. Ковалёв); на основе структуры – на первичные и вторичные, полные и укороченные (Е.П. Ильин); по степени устойчивости и конкретизации в структуре личности – на обобщенные устойчивые мотивы, конкретные устойчивые мотивы, конкретные неустойчивые мотивы (И.А. Васильев, М.Ш. Магомед-Эминов); по социальной значимости – на социальные и узколичностные (П.М. Якобсон); на основе выполняемых функций – на реально действующие неосознанные мотивы (побуждающая функция), реально действующие осознанные мотивы (побудительная, смыслообразующая и объяснительная функция), «понижаемые мотивы» (либо объяснительная, либо смыслообразующая, либо та и другая функции одновременно) (Е.И. Головаха); на основании отрицательной модальности – на антимотивы, антипотребности, антимотивации (В.Г. Асеев; Г.В. Суходольский; Я. Дитрих) и др.

Мотивация учебно-профессиональной деятельности представляет собой особый вид мотивации, характеризующийся сложной структурой, одной из форм которой является внутренняя (ориентация на процесс и результат) и внешняя (ориентация на награду, избегание) мотивация. Успешность овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками зависит от комплекса взаимосвязанных и взаимообусловленных внешних и

внутренних компонентов мотивационной сферы личности. В многочисленных психолого-педагогических исследованиях по проблемам вузовского образования выявлено множество факторов, обуславливающих развитие тех или иных характеристик мотивации учебно-профессиональной деятельности, например таких, как содержание учебной деятельности (А.Т. Колденкова, 1976; С.Е. Рескина, 1986; Н.Л. Иванова, 1987; Л.М. Хабаева, 2002 и др.), влияние личности преподавателя высшей школы (В.И. Журавлёв, 1973; З.С. Есарева, 1974; В.А. Якунин и С.Е. Рескина, 1986; В.А. Лифшиц и Н.Н. Нечаев, 1988; А.Л. Крупенин и И.М. Крохина, 1995; и др.), собственная успешность или неуспешность студентов в учебной деятельности (Ю.М. Орлов, 1976; А.А. Бодалёв и Л.А. Рудкевич, 1997; А. Бакурадзе, 1999; И. Коновалова, 2004; и др.), социально-психологический климат в студенческом коллективе (И.П. Волков, 1970; В.Г. Маралов, 1978; Т.Е. Аргентова, 1984; Н.Д. Творогова, 1982, 2002 и др.), наличие определённых целей деятельности, конкретные перспективы и активность самого студента в процессе профессиональной подготовки (А.В. Серый, 1996; Г.А. Мухина, 1998; В.В. Голубев, 2002; С.С. Чеботарёв, 2002; С.С. Котов, 2003 и др.). Таким образом, интенсивность мотивации, ее иерархическая структура определяются совокупностью разнообразных факторов, в которых активность самого субъекта в овладении знаниями, умениями и навыкам играет наиболее важную роль. Однако вопрос о том, какую роль в этом процессе играют активные формы обучения (например, тренинг), систематическое включение студентов в разнообразные практические формы будущей профессиональной деятельности, освещён недостаточно. Не полностью раскрыта и содержательная взаимосвязь между спецификой выбранной специальности и мотивацией учебной деятельности студентов, а также вопрос о том, какие компоненты учебно-профессиональной деятельности усиливают, ослабляют или меняют мотивы учения. Нет единства взглядов и на вопрос о том, какова динамика мотивов учебной деятельности, какие факторы определяют ту или иную динамику развития мотивов учения.

Часть исследователей полагает, что существует зависимость между мотивацией учебной деятельности, отношением к профессии и отношением к отдельным учебным предметам в вузе (Н.Л. Иванова, 1987; Н.Н. Захаров, 1988; Е.И. Гарбер и В.В. Козач, 1992; А.А. Деркач и Н.В. Кузьмина, 1993; и др.). Выяснив эти отношения и характер зависимостей, можно установить отношение к самой учебно-профессиональной деятельности, уровень развития мотивационной сферы и доминирующие мотивы учения студентов.

Значительную роль в формировании устойчивой положительной учебно-профессиональной мотивации студентов играет профессионально и личностно ориентированное обучение и общение. Опираясь на работы В.И. Чиркова (1991), Н.Н. Обозова (1997), В.А. Дёминой (2002), Н.Д. Твороговой (2002), Э.Ф. Зеера (2000, 2003) и др., под *профессионально ориентированным общением* мы будем понимать такое общение, которое позволяет реализовать всю систему отношений человека, направленную на повышение уровня его профессиональной компетенции. Под *профессионально ориентированной деятельностью* – такую деятельность, которая направлена на включение студента в практические виды будущей специализации, для формирования профессиональной идентификации.

Являясь субъектом процесса обучения, студент выступает в нём как активный участник учебной деятельности, которая, прежде всего, определяется его мотивами учения. По мнению многих авторов, три типа мотивов преимущественно характеризуют учебную деятельность студентов: профессиональный, познавательный мотивы и мотив достижения успехов (В.Н. Шкуркин, 1974; Ю.М. Орлов, 1976; В.А. Сонин, 1977; Ф.М. Рахматуллина, 1981; Н.В. Комусова, 1983; В.И. Чирков, 1991; Н.А. Бакшаева, 1997; А. Бакурадзе, 1999; и др.).

На систему мотивов учения определённое влияние оказывают профиль выбранной профессии, общая направленность студентов. Студенты-психологи представляют собой особую социально-психологическую общность, которая имеет свои отличительные признаки (А.В. Серый, Н.А. Аминов и М.В. Молоканов, С.С. Чеботарёв, Л.И. Нугис, Н.П. Фетискин и др.), в частности, в мотивационной сфере. В структуре их личности выделяются устойчивые особенности, доминирующие мотивы профессионально-личностного развития, которые в целом определяют профессиональный профиль будущего психолога и мотивы учебно-профессиональной деятельности.

Многими исследователями отмечается, что большую роль в оказании влияния на мотивационную сферу играет личностно-ориентированный подход в обучении (И.С. Якиманская, 1995, 1996; Д.А. Белухин, 1996-1997; Н.А. Алексеев, 1997; Э.Ф. Зеер, 2000; И.А. Зимняя, 2004 и др.). Он наполняет учебно-профессиональную деятельность личностным смыслом, делает её более осознанной, значимой для студента как субъекта этой деятельности. При таком подходе усиливается мотивация учения, эффективность учебной деятельности.

Личностная значимость и эффективность учебно-профессиональной деятельности возрастают для студентов при развитии их коммуникативных возможностей: мотивации общения, техники общения, эффективности взаимодействия в группе (Ю.М. Орлов, Н.Д. Творогова и В.И. Шкуркин, 1988; Н.Д. Творогова, 2002 и др.). Развитие этой стороны учебно-профессиональной деятельности не только способствует личностному развитию студентов, приводит к положительным изменениям в их эмоциональной сфере (снижению уровня тревожности, агрессивности и проч.), но и оказывает значительное влияние на мотивацию учебно-профессиональной деятельности, а также на заинтересованность студентов в результатах этой деятельности. Данное обстоятельство является особенно важным для студентов-психологов, чья деятельность напрямую будет связана с широким и разнообразным общением.

Подводя итог анализа литературы, мы пришли к следующим выводам. 1) Существует иерархизированность мотивации учебной деятельности, в которой не только выделяются доминирующие и сопутствующие мотивы деятельности, но и происходят значительные подвижки в мотивах, обусловленные рядом факторов как внешнего, так и внутреннего характера. 2) Несмотря на полимотивированность учебной деятельности, в группу стабильно опосредующих эту деятельность мотивов входят профессиональные, познавательные, прагматические, социальные и мотивы личного престижа. 3) Необходимо различать мотивы поступления вуз и собственно мотивы учебно-профессиональной деятельности. 4) Различия в мотивах учебной деятельности студентов зависит от множества факторов (конкретных социально-психологических условий, специфики выбранной специальности, особенностей учебного заведения и т.п.), которые необходимо учитывать при изучении мотивации учебно-профессиональной деятельности. 5) Существуют определённые линии развития мотивации, которые составляют генезис мотивации учебно-профессиональной деятельности, имеющий свои критические точки (например, ослабление мотивации учения в период «разочарования» в профессии). 6) На систему мотивов, которая представляет собой подвижную и динамическую структуру, можно оказывать влияние в процессе обучения: через уровень преподавания, организацию учебного процесса, использование активных форм обучения и т.п.

Эмпирическое исследование проводилось в СахГУ и включало в себя несколько этапов: *пилотажное исследование* мотивов учебной деятельности студентов СахГУ, в котором приняло участие 429 студентов I–V курсов 6 отделений университета; *диагностическое*

**исследовании** студентов I-IV курсов ОПиП Института педагогики СахГУ (78 человек: I курс – 30 человек, II курс – 15 человек, III курс – 22 человека, IV курс – 11 человек); **психолого-педагогический эксперимент**.

На первом этапе исследования был проведен опрос по анкете «Мотивы учения в вузе», в котором приняли участие студенты 6 отделений СахГУ: физико-математическое отделение (ФМО) – 103 человека: I – 21, II – 34, III – 19, V – 29; отделение славянской филологии (ОСФ) – 102 человека: II – 40, III – 18, IV – 20, V – 24; естественно-географическое отделение (ЕГО) – 95 человек: I – 23, II – 37, III – 17, IV – 18; отделение восточных языков (ОВЯ) – 42 человека: II – 14, III – 14, IV – 14; экономическое отделение (ЭО) – 45 человек: I – 20, II – 25; отделение педагогики и психологии (ОПиП) – 42 человека: II – 42. Из них: I курс – 64 человека; II курс – 192 человека; III курс – 68 человек; IV курс – 52 человека; V курс – 53 человека.

В ходе анализа анкетных данных было установлено следующее. Существуют отличия в ведущих мотивах учения студентов вуза в зависимости от их профессиональной специализации, совокупности определенных способностей студентов того или иного отделения, а также от специфики организации процесса обучения и особенностей преподавания на разных отделениях. Так, у студентов ФМО ведущими мотивами учения являются: профессиональные – 34% и прагматические – 22,3%; у студентов ОСФ: социальные мотивы – 31,4% и познавательные – 27,5%; у студентов ОВЯ: мотивы престижа 35,7% и познавательные мотивы – 21,4%; у студентов ЭО: прагматические мотивы – 28,9% и профессиональные – 22,2%; у студентов ОПиП: профессиональные – 35, 7% и социальные мотивы – 21,4%. Но, несмотря на то, что в иерархии мотивов учения студентов разных отделений наблюдаются определённые отличия, в ней прослеживаются некоторые общие тенденции. Так, подавляющее большинство студентов обучаются в вузе, ориентируясь на профессию и процесс получения знаний (профессиональные и познавательные мотивы занимают 1-2 ранг, соответственно); отрицательные мотивы крайне редко участвуют в регуляции учебной деятельности студентов (занимают последний ранг в иерархии мотивов). Полученные данные свидетельствуют об общей профессионально-познавательной направленности большинства студентов вуза в процессе обучения, их личной заинтересованности в освоении будущей профессии.

На основе анализа полученных данных была выявлена следующая *динамика мотивов учения студентов* по всей выборке за период обучения в вузе.

I этап (I курс) – характеризуется высокими показателями профессиональных (занимают 1 ранг в иерархии) и познавательных (занимают 2 ранг в иерархии) мотивов, которые опосредуют обучение. Вместе с тем, эти мотивы учения несколько идеализированы, так как обусловлены пониманием их общественного, а не личностного смысла.

II этап (II, III курсы) – отличается общим снижением величины всех мотивационных компонентов. Профессиональные (на II курсе занимают 3 ранг в иерархии; на III курсе – 2 ранг в иерархии) и познавательные (на II курсе занимают 1 ранг в иерархии; на III курсе – 4 ранг в иерархии) мотивы носят неустойчивый характер, социальный мотив (на II курсе занимает 2 ранг в иерархии; на III курсе – 1 ранг в иерархии) становится значимым в мотивации учения студентов, а в группу сопутствующих мотивов выходят мотив престижа (на II курсе занимает 4 ранг в иерархии) и прагматические мотивы (на III курсе занимают 3 ранг в иерархии). Мотивационный кризис на III курсе выражается в усилении отрицательной мотивации учения (единственный раз за весь период обучения отрицательные мотивы с 6 места в иерархии мотивов поднимаются на 5).

III этап (IV-V курсы) – характеризуется тем, что растет степень осознания и интеграции различных форм мотивов обучения. Профессиональные (на IV курсе занимают 2 ранг в иерархии; на V курсе – 1 ранг в иерархии) и познавательные (на IV курсе занимают 1 ранг в иерархии; на V курсе – 2 ранг в иерархии) мотивы учения вновь занимают ведущие позиции в иерархии и опосредуют процесс обучения в целом.

В процессе обучения в вузе наблюдается следующая *динамика удовлетворённости процессом учебно-профессиональной подготовки*. На I курсе (по всем отделениям) у студентов выявлена достаточно высокая степень удовлетворённости процессом обучения в вузе (73,4%), что подкреплено профессиональными, познавательными и социальными мотивами учения. Это связано с тем, что профессиональное обучение удовлетворяет достаточно выраженное желание первокурсников получать определённую специальность; с увлечённостью процессом обучения в вузе как новой для себя деятельностью; с сильной потребностью соответствовать определённым ожиданиям (собственным и других людей) в связи с активным освоением новой социальной роли. Небольшая группа студентов не удовлетворена (7,8%) или не вполне удовлетворена (18,8%) процессом обучения, что выражается через отрицательное или неопределённое отношение к нему. Это объясняется тем, что часть

первокурсников изначально имеет отрицательную мотивацию к учению (9,4%), некоторые студенты поступили в вуз не по своему желанию, а по каким-то другим причинам (например, настояли родители, заодно с другом / подругой, и т.п.). Часть студентов оказалась не готова к обучению в вузе, а другая часть – ещё не совсем уверена в правильности своего профессионального выбора (низко мотивирована).

На II и III курсах отчётливо наблюдается тенденция снижения удовлетворённости учебным процессом: на II курсе на – 8,3%, а на III – 20,4%. Выявилась тенденция увеличения группы студентов с отрицательным и неопределённым отношением к процессу обучения в вузе: на II курсе – на 3,1% (отрицательное отношение), на 5,2% (неопределённое отношение); на III – 6,9% (отрицательное отношение), на 13,5% (неопределённое отношение). Это объясняется разочарованием в профессии (разрушаются некоторые «профессиональные иллюзии») и тем, что к третьему курсу накапливаются проблемы, обусловленные самим обучением в вузе (неудовлетворённость уровнем преподавания некоторых дисциплин, снижение уверенности в себе из-за неуспешности в учении, и т.п.). Именно на III, «кризисном» курсе на первое место выходят социальные мотивы, познавательные опускаются на 4 место, а отрицательные мотивы с 6 переходят на 5 место. Однако профессиональные мотивы сохраняют свою ведущую позицию (занимают 2 место) в соответствующей иерархии, т.е. профессиональная направленность в обучении сохраняется, и это удерживает некоторых студентов от намерения бросить вуз.

На IV и V курсах мы наблюдаем обратную тенденцию: общая удовлетворённость профессиональным обучением растёт. На IV курсе уровень удовлетворённости процессом обучения увеличивается на 8,5%, на V – на 16,8%, а познавательные и профессиональные мотивы вновь становятся единой группой ведущих мотивов учения. Напротив, неудовлетворённость и неполная удовлетворённость процессом обучения становится менее выраженной: на IV курсе снижение происходит на 1,2% и 7,3%, соответственно; на V – неудовлетворённость профессиональным выбором снижается на 3,4%, а неполная удовлетворённость на – 13,4%. Отрицательные мотивы учения вновь опускаются на последнее место в иерархии мотивов.

Полученные на первом этапе исследования данные говорят о том, что, с одной стороны, есть определённые различия в мотивах учения студентов, опосредованные разной профессиональной ориентацией учащихся вуза; с другой стороны, есть общие тенденции

в мотивации обучения, не зависящие от специализации студентов. Так, общая профессиональная направленность на получение той или иной специальности, осознанный интерес к соответствующим знаниям и умениям определяют мотивацию студентов на весь период обучения в вузе, поэтому профессиональные и познавательные мотивы в структуре мотивов учения образуют некий тандем, который мы обозначили как единый мотив учения: профессионально-познавательный (данные мотивы не опускаются ниже 3–4 ранга даже в «кризисный» период обучения). Социальные мотивы учения особенно сильно выражены на первых курсах (I–III), когда ещё заметна тенденция к общению в новой молодёжной среде, ориентация на внешние стимулы деятельности. На старших курсах (IV–V), когда усиливаются тенденции индивидуализации, профессионализации, ориентации на внутренние стимулы уменьшается, социальные мотивы в иерархической структуре опускаются на 5–4 место, а в группу сопутствующих мотивов учения выделяются мотивы престижа и прагматические мотивы. Это происходит в связи с приближением момента окончания вуза и ориентацией студентов на проблемы трудоустройства и самореализации через профессию. Отрицательные мотивы на протяжении всего обучения в вузе занимают последнее место в иерархии мотивов.

На втором этапе работы основной целью исследования было установить, существует ли зависимость между мотивацией на достижение успеха студентов, ведущими мотивами учения и успешностью их обучения, а также определить корреляцию между ведущими мотивами учебной деятельности и мотивацией студентов на достижение успеха. Для реализации этой цели мы использовали диагностический комплекс, включающий в себя 5 методик.

Анализ данных по методике Т. Элерса позволил нам установить, что на первом курсе 33% студентов ориентированы на мотивацию достижения успеха в своей деятельности, 53% – на мотивацию избегания неудачи, у 14% студентов обе мотивации выражены примерно одинаково. Такое соотношение мотивации достижения успеха и избегания неудач у первокурсников связано с периодом адаптацией к процессу обучения в вузе. На II курсе соотношение следующее: 46% студентов придерживаются тенденции достижения успехов (прирост на 13%), 40% имеют установку на неудачу (снижение на 13%, соответственно) и 14% относятся к промежуточной группе. Положительная динамика в мотивации студентов на достижение успеха объясняется тем, что процесс их адаптации уже закончен и у них уже выработались и сложились определённые



представления о вузовском обучении, соответствующие учебные умения и навыки. Но, всё же, мотивация избегания неудач у данной группы студентов имеет достаточно высокий показатель. На III курсе к успеху стремятся 45% студентов (снижение на 1%), такое же количество – 45% – ориентировано на неудачу (повышение на 5%) и 10% студентов относятся к промежуточной группе. Здесь мы наблюдаем обратную предыдущей динамику мотивации студентов на избегание неудач в связи с кризисом «разочарования» в выбранной профессии. На выпускном курсе вновь наблюдается положительная динамика в развитии мотивации достижения успеха – 63% (повышение на 18%), причём, за счёт уменьшения группы студентов, мотивированных на неудачу – 27% (снижение на 18%). Общее количество студентов-психологов, мотивированных на успех, составляет 44%; 42% – мотивированы на избегание неудач, а 12% – составляют среднюю группу.

Анализ результатов по модифицированной нами методике А.А. Реана и В.А. Якунина «Мотивация обучения в вузе» позволил определить ведущие мотивы учебной деятельности студентов-психологов. Для всей выборки характерно следующее распределение мотивов учения у данной группы студентов: ведущими являются профессионально-познавательные мотивы (55%), на второе место выходят социальные мотивы (40%), на третье – отрицательные (19%); на четвертое – личного престижа (13%). Такие негативные тенденции, как неудовлетворённость выбранной специальностью, неуверенность в своем профессиональном будущем и другие факторы, у данной категории студентов привели к тому, что отрицательные мотивы учения в их иерархии попали в группу сопутствующих мотивов учения.

Эти данные полностью согласуются с результатами анкеты «Мотивы обучения в вузе». В соответствии с её результатами было установлено следующее: 78% студентов мотивами учения называют профессионально-познавательные; 53% – социальные мотивы; 15% – отрицательные мотивы и 12% – мотивы престижа. Серьёзных различий в выбираемых (в закрытых вопросах) и называемых (в открытых вопросах) мотивах учения у студентов нет. Полученные в ходе анкетирования данные не входят в противоречие и с результатами первого анкетирования по методике «Мотивы учения в вузе».

Обобщённая иерархия мотивов учения студентов-психологов по результатам исследования всей выборки выглядит следующим образом: *профессионально-познавательные* мотивы учения относятся к группе ведущих мотивов (78%); *социальные* и *отрицательные*

мотивы входят в группу сопутствующих мотивов (53% и 15%, соответственно); *мотивы престижа* относятся к мотивам, мало влияющим на мотивацию учения студентов. Полученные данные можно объяснить следующим образом. Для студентов в целом характерна общая профессиональная направленность на ту или иную специальность, вот почему профессионально-познавательные мотивы стабильно входят в группу ведущих мотивов учения и у этой группы учащихся. Однако на II–III курсах эти мотивы ослабевают (на II курсе снижаются на 24%; на III – на 22%) в связи с разочарованием в профессии. Социальные мотивы входят в группу сопутствующих мотивов учения потому, что студенты-психологи осознают социально-общественную востребованность специалистов данного профиля; в целом они направлены на широкое и разнообразное общение. Данные мотивы на III курсе частично выполняют компенсаторную роль на фоне общего снижения интереса к профессии и обучению в целом. Особенностью иерархии мотивов учения студентов-психологов является то, что отрицательные мотивы входят у них в группу сопутствующих мотивов обучения. Это объясняется некоторыми личностными особенностями данной категории студентов (высокой тревожностью, чувствительностью к внешним воздействиям – ранимостью и т.п.) и тем, что часть студентов недостаточно осознано, самостоятельно сделала свой профессиональный выбор (учатся по необходимости: заставляют родители, способ получить отсрочку от армии и т.п.). Мотивы престижа у студентов данного отделения относятся к мало влияющим на мотивацию учения мотивам, т.к. специализация направления «практическая психология в образовании» – ограничивает сферу будущей деятельности психолога не вполне престижной, мало оплачиваемой областью её реализации. Полученные данные вполне согласуются с результатами первой анкеты, что свидетельствует об общих тенденциях изменения мотивации учения независимо от специальности студентов.

Получив необходимые исходные данные, мы с помощью ранговой корреляции установили, какие мотивы учебной деятельности зависят от доминирования в структуре личности студента мотива, направленного на достижение успеха, а какие от мотива, направленного на избегание неудач. У студентов с ориентацией на достижение успеха сочетаются профессионально-познавательные мотивы (0,57) и мотивы личного престижа (0,55). С отрицательными и социальными мотивами такой зависимости установить не удалось (коэффициент корреляции здесь равен -0,2 и 0, соответственно).

При мотивации избегания неудач доминантными мотивами учебной деятельности являются отрицательные (0,45) и социальные (0,32) мотивы учения. Нет значимой корреляции с мотивами личного престижа (0,25) и с профессионально-познавательными мотивами (-0,25) (см. таблицу 1).

**Таблица 1.**

**Сводная таблица коэффициентов ранговых корреляций**

<b>Курс Параметры</b>	<b>I курс</b>	<b>II курс</b>	<b>III курс</b>	<b>IV курс</b>	<b>Средний показатель</b>
Достижения успеха – успеваемость	0,9	0,3	0,9	0,9	0,75
Избегание неудачи – успеваемость	0,5	0,3	0,4	0,9	0,53
<u>Достижение успеха:</u>					
а) отрицательные мотивы;	-0,2	-0,2	-0,1	-0,3	-0,2
б) социальные мотивы;	0,7	-0,9	-0,2	0,4	0
в) личного престижа;	0,9	0,4	0,6	0,3	0,55
г) профессионально- познавательные	0,6	0,5	0,6	0,6	0,57
<u>Избегание неудач:</u>					
а) отрицательные мотивы;	0,5	0,3	0,4	0,6	0,45
б) социальные мотивы;	0,2	0,4	0,3	0,4	0,32
в) личного престижа;	0,1	0,2	0,3	0,4	0,25
г) профессионально- познавательные	0,1	-0,2	0,1	-0,1	-0,25

Для выяснения вопроса, существует ли связь между мотивациями достижения успеха – избегания неудач и успехами студентов в учёбе, мы провели анализ учебных ведомостей студентов I–IV курсов ОПиП Института педагогики СахГУ. Он позволил вычислить средний балл успеваемости в каждой исследуемой группе студентов: I курс – 3,6 баллов; II курс – 3,8 баллов; III курс – 4 балла; IV курс – 4,3 балла. Мы видим, что средний балл успеваемости постепенно повышается к старшим курсам. Причиной этого может являться то, что на первых курсах основной блок составляют общеобразовательные дисциплины, а на старших – специальные, профильные предметы, которые, по мнению студентов, являются более необходимыми для их дальнейшей профессиональной деятельности. Студенты старших курсов всё больше ориентируются на добросовестную учебно-профессиональную подготовку, т.к. осознают

важность и значимость приобретения профессиональных знаний и умений.

Используя метод корреляций, мы установили положительную зависимость между уровнем развития мотивации достижения успеха студентов и их академической успешностью. Коэффициент корреляции был вычислен в каждой из исследуемых групп (таблица 1). Средний показатель по всем группам оказался равен 0,75 при допустимой степени ошибки  $p \leq 0,05$ , т.е. достаточно высоким. Следовательно, можно сделать вывод о том, что студенты, мотивированные на успех, имеют более высокий уровень успеваемости.

Между собой также сравнивались уровень мотивации избегания неудач и успеваемость каждого студента. Полученный коэффициент корреляции равен 0,53 при вероятности допустимой ошибки  $p \leq 0,05$ . Следовательно, можно говорить о том, что при высоком уровне мотивации избегания неудачи у студента, как правило, проявляется низкая успеваемость.

Таким образом, в ходе данного этапа исследования были выявлены следующие особенности мотивации учения студентов ОПиП Института педагогики СахГУ и проблемы в общей подготовке специалистов этого профиля. 1) Выраженность отрицательной мотивации учения практически на всех курсах обучения. Тенденция снижения профессионально-познавательных мотивов учения на II курсе и социальных мотивов на III курсе, рост общей неудовлетворённости процессом обучения на этих курсах, наличие стратегии избегания неудач как ведущей стратегии у значительной группы студентов. 2) Высокий процент учащихся, сориентированных на внешние стимулы мотивирования в учении. 3) Наличие группы студентов, у которых проявляется отрицательное отношение к учению, причём отрицательные мотивы у них входят в группу ведущих мотивов учебной деятельности. Имеет место разочарование в профессии, что свидетельствует о неудовлетворительном протекании процесса профессиональной идентификации. 4) У части студентов выявились проблемы с социальной адаптацией в условиях обучения в вузе. Выявленные проблемы обусловили необходимость проведения психокоррекции мотивационной сферы студентов-психологов на этапе психолого-педагогического эксперимента.

Эксперимент проводился с целью гармонизации системы мотивов учения студентов-психологов, повышения уровня их социальной адаптации, создания благоприятных условий для формирования положительных изменений в мотивационной сфере, для

нормализации протекания процесса профессиональной идентификации и повышения интереса к профессии. Для достижения поставленной цели на данном этапе исследования мы использовали следующие виды и формы активного, профессионально-ориентированного обучения:

1. На подготовительном этапе читался авторский спецкурс «Психология общения», который предвляло анкетирование «Выявление спроса на психологические виды работы со студентами» студентов I–IV: I курс – 28 человек, II курс – 26 человек, III курс – 38 человек, IV курс – 11 человек, всего – 103 человека (сентябрь 2003 г.). Целью спецкурса было актуализировать внутренний потенциал студентов-психологов, их интерес к профессии, а также подготовить к участию в видеотренинге. Данная дисциплина читалась для студентов III курса в первом семестре 2003-2004 учебного года (42 человека).

2. На формирующем этапе проводился авторский «Коммуникативный видеотренинг эффективного взаимодействия», целью которого было формирование у студентов интереса к профессии, навыков самопознания, саморазвития и саморефлексии для повышения уровня коммуникативной компетентности, социальной адаптации в условиях вузовского обучения и для усиления мотивации профессиональной деятельности через актуализацию учебно-профессиональных мотивов, а также для получения первичных профессиональных умений и навыков практической деятельности на стадии методического обсуждения тренинга как одной из форм работы практического психолога системы образования (февраль–апрель 2004 г., 21 человек).

3. На этапе закрепления полученных умений и навыков проходила стажировка при Центре практической психологии Института педагогики СахГУ по разработанной авторской программе, целью которой было закрепить положительные изменения в мотивационной сфере студентов и в системе их мотивов учения, а также создать благоприятные условия для формирования первичных профессиональных умений и навыков (апрель–июнь 2004 г., 18 человек).

Для отслеживания происходящих изменений в системе мотивов учения студентов и их мотивационной сфере нами использовался психодиагностический комплекс, включающий в себя 5 методик. На этом этапе работы студенты-психологи диагностировались дважды.

Полученные данные по итогам анкетирования «Выявление спроса на дополнительные формы обучения студентов» позволили нам сделать следующие выводы. Во-первых, студенты-психологи вполне удовлетворены теоретической подготовкой в вузе, но испытывают

потребность в практическом освоении разнообразных видов будущей деятельности. Самыми привлекательными они считают тренинги (71,8%). Во-вторых, у студентов выявлены потребности в психокоррекции (45,6%), психологическом консультировании (33%), психодиагностике: для самопознания (77,7%), для самоориентирования (66%) и для саморазвития (54,4%). В-третьих, будущие психологи системы образования нуждаются в дополнительном информировании и практическом освоении такой области психологии, как «Психология общения» (72,8%).

С помощью методики Т.И. Ильиной «Мотивация обучения в вузе» была выявлена следующая динамика в иерархии мотивов учения студентов III курса ОПиП до участия в тренинге и после его окончания (см. таблицу 2).

**Таблица 2.**

**Динамика изменений мотивов учения студентов  
до и после тренинга**

Группа	Получение диплома		Приобретение знаний		Овладение профессией	
	до	после	до	после	до	после
Экспериментальная группа	47,6 %	14,3%	9,5%	26,1 %	42,9 %	57,1%
Контрольная группа	50%	45%	15%	20%	40%	35%

Из таблицы 2 видно, что у участников тренинга наблюдаются положительные изменения в иерархии мотивов учения: на 14, 3% увеличилось число студентов с профессиональной мотивацией, значительно изменилась картина с познавательной мотивацией: увеличение составило 16,6%; выраженность мотивов престижа, напротив, снизилась на 33,3%.

Данные по методике В.К. Гербачевского «Оценка уровня притязаний» выглядят следующим образом. У участников тренинга наблюдается положительная динамика в иерархии мотивов учения: мотив избегания неудач снизился на 23%. Значительно увеличилась познавательная мотивация студентов – на 19,2%. Увеличился показатель внутренней мотивации в деятельности – на 3,8%, что выражает положительную тенденцию к внутренней увлечённости учебным процессом через осознание его профессиональной и личностной значимости для саморазвития. Студенты тренинговой группы стали проявлять больший профессиональный интерес к результатам своей деятельности и меньше опасаться показать низкий результат в учебной деятельности. Это произошло в связи с

переключением их внимания с результата (оценки окружающих людей: преподавателей, родителей др.) и вытекающих из этого последствий на сам процесс профессиональной подготовки.

По результатам теста Ч.Д. Спилбергера «Исследование тревожности: ситуативной – личностной» были получены следующие данные. В экспериментальной группе первоначально высокий показатель СТ снизился на 14,3%, умеренный уровень СТ снизился на 19%, а низкий уровень СТ повысился на 33,3%. Всё это свидетельствует о положительной динамике по уровню СТ. Средний показатель уровня СТ для группы в целом снизился на 8,5%.

По показателю ЛТ изменения не такие существенные, но достаточно явные. Это связано с тем, что ЛТ относится к устойчивым характеристикам личности. Тем не менее, положительная динамика прослеживается и выглядит следующим образом: высокий показатель ЛТ снизился на 33,3%, умеренный – на 19%, а низкий показатель ЛТ, который отсутствовал до начала тренинга, после его завершения составил – 14,3%. Средний показатель уровня ЛТ тревожности для группы в целом снизился на 4,9%. В контрольной группе тоже наблюдалась незначительная положительная динамика в изменении показателей как ситуативной, так и личностной тревожности.

По результатам обследования на основе личностного опросника К. Роджерса и Р. Даймонда «Диагностика социально-психологической адаптации» были получены следующие данные. Существенные изменения произошли по показателю уровня адаптации студентов: в тренинговой группе адаптивность повысилась на 46,6%, а дезадаптивность понизилась на 35,6%; в контрольной группе – повысилась на 10,3%, а понизилась на 13,6%, соответственно. Эти показатели говорят об общем стремлении студентов данной специальности к адаптации в социуме, что является необходимой профессиональной чертой для психолога. Вторым по величине изменений является показатель внутреннего контроля: в тренинговой группе внутренний контроль повысился на 25,2%, а внешний контроль снизился на 11,7%, в контрольной группе – повысился на 6,2% и понизился на 3,5%, соответственно. Третьим по значимости положительных изменений является показатель эмоциональной стабильности: в тренинговой группе эмоциональный комфорт повысился на 19,1%, а эмоциональный дискомфорт снизился на 8,7%, в контрольной группе – повысился на 2,2% и понизился на 1,3%, соответственно. Четвёртым положительным изменением является рост показателя самопринятия: в тренинговой группе этот показатель повысился на 23,1%, а показатель непринятие себя снизился на 10,4%,

в контрольной группе – повысился на 5,5% и понизился на 5,4%, соответственно. Пятым значимым положительным изменением является повышение показателя принятия других: в тренинговой группе этот показатель повысился на 17,7%, а показатель непринятия других снизился на 9,1%, в контрольной группе – повысился на 1,3% и понизился на 2,6%, соответственно. Так как положительные изменения по данным показателям произошли в обеих группах, можно предположить, что эти позитивные тенденции связаны с общей направленностью студентов-психологов на самосовершенствование и саморазвитие.

На основе полученных данных можно предложить следующую структуру мотивационной сферы студентов. Базовой подструктурой мотивационной сферы студентов-психологов является мотив самосовершенствования, он выступает ведущим мотивом в стремлении студентов к саморазвитию; подструктурами данного образования являются: высокая адаптивность; внутренний контроль; эмоциональная стабильность; самопринятие; принятие других как ценности. Данные мотивационные образования обусловлены спецификой будущей деятельности студентов, которая выражается в умении психолога организовать профессионально опосредованное общение, устанавливать необходимую при консультативной и коррекционной работе зону доверия между собой и клиентом, занимать позицию эмоциональной стабильности и поддержки в процессе практической деятельности и т.п.

Все подструктурные компоненты мотивационной сферы студента-психолога представляют собой изменяющиеся в процессе профессионального обучения и жизнедеятельности образования. С одной стороны, они тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены, с другой, имеют некоторую автономность. В своей совокупности они образуют единую, внутренне согласованную систему. Мотивационная сфера данной категории студентов не исчерпывается выделенными мотивационными образованиями, она может включать в себя и некоторые другие. В рамках настоящего исследования были выявлены только ведущие её компоненты, от уровня развития которых, на наш взгляд, зависит успешность профессиональной идентификации будущих специалистов в процессе обучения и в дальнейшем эффективность их самостоятельной деятельности.

Полученные в ходе исследования результаты подтверждают позволяют сформулировать следующие **выводы**:

I. Структура мотивов учебно-профессиональной деятельности студентов вуза является сложным иерархическим



образованием, распределение мотивов в котором обусловлено будущей профессией учащихся вуза. В группу ведущих мотивов учения студентов, независимо от их специализации, входят профессионально-познавательные мотивы учения – «базовый» мотив, а социальные мотивы и мотивы престижа чаще всего выступают как сопутствующие им.

II. Мотивация учения студентов имеет следующую особенность: те из студентов, кто отрицательно мотивирован в учении, негативно относятся к процессу обучения в вузе в целом и к людям, которые его контролируют (например, преподавателям и др.). Они, как правило, не намерены связывать своё профессиональное будущее с первоначально выбранной специальностью. Особенностью системы мотивов учения студентов-психологов является то, что в группу сопутствующих мотивов их учения входят отрицательные мотивы; мотивы престижа занимают последнее место в иерархии; сильна тенденция к избеганию неудач и ориентации на внешние стимулы в обучении. Данные недостатки мотивации учения будущих психологов системы образования нуждаются в коррекции.

III. Комплексная программа профессионально и личностно ориентированного обучения помогает учащимся вуза осознавать свои мотивационные и личностные ресурсы, актуализировать их, глубже понимать собственные личностные особенности и особенности другого человека, усваивать нравственные и профессиональные нормы. Это приводит к положительной динамике в мотивации учения: снижаются негативные тенденции в мотивационной сфере, устанавливается взаимосвязь между подструктурами мотивации, что в целом гармонизирует мотивационную сферу личности студентов-психологов.

IV. Психолого-педагогический эксперимент позволил определить, что в мотивационной сфере студентов-психологов под воздействием тренинга происходят следующие позитивные изменения:

1. Повышается уровень адаптации (на 46,6%), снижается уровень дезадаптации (на 35,6%) и увеличивается показатель эмоциональной стабильности (на 19,1%), что косвенно свидетельствует об усилении чувства уверенности в себе, снижении тревожности.

2. Повышается коммуникативная «терпимость», что свидетельствует о положительной тенденции к формированию позитивной позиции психолога: принятия себя (повышение на 23,1%) и принятия другого как ценности (повышения на 17,7%). Рост показателя принятия себя и снижение уровня непринятия себя

свидетельствуют о формировании у студентов более адекватной самооценки.

3. Значительно возрастает показатель внутреннего контроля (на 25,2%), уменьшается показатель направленности на внешний контроль (на 11,7%) и наблюдается снижение такой тенденции, как «ведомость» (на 10,2%). Это свидетельствует о росте личной заинтересованности студентов в результатах своего профессионального становления, большей уверенности в собственных силах, возможностях, в росте стремления больше полагаться на себя, развитии самостоятельности в учении и саморегуляции.

4. Меняется (незначительно) тенденция к доминированию в общении (на 3,3%). Это связано с тем, что профессия психолога изначально предполагает определённую долю доминирования, «ведения за собой» в практических видах деятельности (например, в психокоррекции). В сочетании с направленностью на людей, высоким уровнем ответственности данное качество является вполне приемлемым для этой группы специалистов.

5. Намечается положительная динамика в стратегии разрешения конфликтов (как внутренних, так и внешних), снижается показатель эскапизма (на 8%) и обозначена положительная тенденция к формированию новой стратегии поведения, направленного на достижение успеха.

Выявились также положительные изменения и в структуре мотивов учения студентов-психологов. Профессионально-познавательные мотивы стали носить более осознанный и выраженный характер. Значительно снизилась мотивация избегания неудач и отрицательная мотивация учения. Повысилась направленность студентов на процесс профессиональной подготовки, внутренняя мотивация стала преобладать над внешней.

Таким образом, в ходе экспериментальной работы была доказана целесообразность и эффективность использования разработанной нами комплексной программы профессионально и личностно ориентированного обучения.

### **Список литературы**

1. Афанасенкова Е.Л. К вопросу о психологических особенностях студентов // Тезисы докладов преподавателей и студентов на 3-й научной конференции ЮСИЭПиИ (январь, февраль 1998 г.). – Южно-Сахалинск: Изд-во ЮСИЭПиИ, 1998. – С. 6-9.
2. Афанасенкова Е.Л. О факторах, влияющих на мотивацию учения студентов // Педагогическое образование в классическом

университете: Материалы всероссийской научно-практической конференции (10 октября 2002 г.). – Южно-Сахалинск: Изд-во СахГУ, 2004. – С. 8-14.

3. Афанасенкова Е.Л. Коммуникативный видеотренинг как способ гармонизации системы «Я» и активизации учебно-профессиональной мотивации студентов // XXXVI научно-практическая конференция преподавателей, сотрудников и аспирантов СахГУ (Южно-Сахалинск - май 2004 г.). – <http://www.sakhqu.sakhalin.ru>.

4. Афанасенкова Е.Л. К вопросу о мотивации учебной деятельности студентов // Интеграция науки и образования – основа развития и возрождения национально-регионального менталитета: Сборник докладов Международной научно-практической конференции Биробиджан, 13-14 мая 2004 г. Ч. 3. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2004. – С. 89-92.

5. Афанасенкова Е.Л. Средства повышения коммуникативной компетентности и социальной адаптации студентов // Дальний Восток: наука, образование. XXI век: Материалы международной научно-практической конференции, Комсомольск-на-Амуре, 7-9 июня 2004 г.: В 3 т. – Комсомольск-на-Амуре: Изд-во Комсом. н/А гос. пед. ун-та, 2004. – Т. 2. – С. 22-27.

6. Васягина, Н.Н. Самосознание как условие субъектного становления личности // Дискуссия. - 2013. - № 4 (34). - С. 96-104.

7. Васягина, Н.Н. Демченко, О.Ю. Особенности ценностной структуры профессионального самосознания курсантов ГПС МЧС России // Образование и наука. - 2009. - № 2. - С. 64-70.

## **2.2. Субъективно-значимые ценности студентов педагогического вуза**

*Ермаченко Наталия Анатольевна*

Ситуация, которая сложилась в современной России, не могла не повлиять на ценностные ориентации современного студенчества. Экономический кризис, жесткая конкуренция при достижении определенных благ способствовали выдвижению новых жизненных ценностей, новых способов адаптации к действительности. К общим тенденциям переоценки ценностей современного студенчества можно отнести переориентацию на микросоциальную среду, личностные проблемы.

Молодежь, как социальная группа относится к категории реальных групп. Главным или социально значимым признаком ее является возраст. Молодёжь ощущает свою групповую принадлежность и солидарность точно так же, как представители других возрастных групп. Как социальная группа молодежь отличается схожими стереотипами поведения (устойчивые образцы поведения), образом жизни (особенности повседневной жизни), ценностными ориентациями (разделяемые личностью социальные ценности).

Главным, что отличает различные возрастные группы друг от друга, является особенное социальное поведение (непосредственно наблюдаемая деятельность). *Основными элементами социального поведения выступают:* потребности, мотивация, ожидания (экспектации). Если *“витальные” потребности* (в еде, жилище, защите и т. п.), т. е. ответственные за сохранение жизни человека, у всех людей одинаковы, то *социальные потребности* (в общении, в принадлежности к сообществу, в образовании и т.д.) выделяют молодежь как наиболее мобильную (подвижную) социально-демографическую группу. *Мобильность молодёжи* означает мотивацию к успеху, стремление к достижению более высокого социального статуса.

Стремление к самореализации молодёжи граничит с эгоистическими потребностями поиска преимуществ в жизни. Часто это приводит к конфликту поколений, который по сути является ролевым, когда желание исполнять значимую, престижную социальную роль далеко не всегда может соответствовать реальным возможностям личности.

*Социальная структура молодежи* неоднородна настолько, насколько неоднородно общество. Так, в молодёжной среде существуют стратификационные группы сообразно уровню доходов, образования, престижа, власти. Современное общество, например, не стремится обеспечить значимость образования в качестве фундаментальной ценности в молодёжной среде и тем самым подавляет потребность в самореализации. *Подавление потребностей* любого уровня деформирует личность и поведение. Высшее образование стало своего рода инструментальной ценностью, необходимое только для гарантии трудоустройства или получения отсрочки от призыва на военную службу. В этом смысле показательна статистика призыва осени 1999г.: только 30-40% призывников имели законченное среднее образование, остальные - от 2-3 до 7 классов и

некоторое количество было абсолютно неграмотных (для сравнения: в 1985г. среднее образование имели 93% призывников).

*Снижение значимости фундаментальных ценностей в молодежной среде* влечёт за собой и криминализацию сознания молодых людей на почве престижного потребления. На этой почве возникает конфликт поколений, когда дети обвиняют родителей в неумении жить «как все», в неумении жить по стандартам, навязанным средним или высшим классом. Неудивительно, что у бедных и малообеспеченных молодых людей чаще, чем у представителей других слоев, начало трудовой карьеры связано с нелегальным бизнесом.

Итак, молодежь как социально-демографическая группа представляет собой сложную, стратифицированную социальную общность. Уточним термин *“социальная общность”*. В широком смысле он выступает синонимом социальной группы вообще. В узком смысле социальными общностями называются только территориальные группы. Социологи определяют социальную общность как совокупность людей, у которых есть общее и постоянное место жительства, которые взаимодействуют и совместной деятельностью удовлетворяют общие потребности.

Можно сделать вывод о том, что молодежь – это социально-демографическая группа, переживающая период становления социальной зрелости, вхождение в мир взрослых, адаптацию к нему и будущего его обновления. Молодёжь является очень важной частью для общества, так как это наиболее активная составляющая часть общества. Молодые наиболее лучше приспособлены к внедрению новых технологий, инноваций и реформ. Они мобильны и полны сил, поэтому общество должно быть заинтересовано в том, что бы подрастающее поколение было вовлечено во все сферы общества - экономическую, политическую, социальную. Отсюда следует, что общество должно быть заинтересовано в формировании жизнеспособного и здорового нового поколения, ведь молодежь и есть "спасение" для общества в плане создания семьи, усваивание старых традиций, ценностей разбавляя их более новыми при этом имеющие положительный характер.

В настоящее время система ценностей российской молодёжи существенно отличается от ценностей прошлых поколений. Ценностные ориентации молодежи формируются под влиянием двух основных аспектов. Первый из них – это духовное содержание, проявляющееся в нравственных установках, гуманизме, человеколюбии. Второй аспект, влияющий на ценностные ориентации молодежи, стал приобретать большую актуальность в последние

десятилетия – индивидуализм, нередкое преобладание материальных ценностей над духовными. В жизни современной молодежи главными приоритетами являются: успешная карьера, семья, дружеские отношения, построение полезных связей, возможность реализовать себя в творчестве или своих увлечениях. Семенов В. Е. на основе, проведенных им исследований выделяет главные жизненные ценности современной молодежи: семья, друзья и здоровье, интересная работа, деньги и справедливость (значение последней ценности в настоящее время возрастает). Замыкает семерку главных жизненных ценностей религиозная вера [2]. Иначе говоря, ценностными ориентациями современной молодежи выступает создание семьи, забота о здоровье, формирование и развитие человеческого капитала. В наиболее обобщенном виде человеческий капитал представляет собой совокупность знаний, умений, навыков, здоровья и т.д., которые позволяют человеку посредством инвестиций получать более высокие доходы в будущем [3].

Не секрет, что сейчас весь мир переживает тяжелую пору. Кризисные явления происходят во всех сферах жизни: экономической, социальной, в сфере ценностных ориентаций. Старшее поколение имеет уже устоявшиеся ценности, которые не так легко меняются под влиянием событий. А молодежь – это та часть общества, которая еще вырабатывает свою систему ценностей, и эта система во многом зависит от того, что происходит вокруг. В свою очередь, от жизненных ценностей современной молодежи будет зависеть то, что будет происходить в отдельных странах и в мире уже через несколько лет.

К 18-20 годам у человека, как правило, формируется система базовых ценностей, то есть тех, которые влияют на все его решения и поступки. В дальнейшем с течением лет она остается практически неизменной, и существенный ценностный переворот в сознании зрелого человека возможен только под влиянием сильнейшего стресса, жизненного кризиса.

В наши дни проводятся многочисленные социологические исследования, посвященные выявлению базовых ценностей современной молодежи, проводимые в разных городах и регионах постсоветского пространства. Обобщенно эту информацию можно представить в виде списка, в котором в порядке убывания значимости расположены ценности, предпочитаемые молодыми людьми в возрасте 16-22 лет:

- Здоровье.
- Семья.
- Коммуникативные ценности, общение.

- Материальные блага, финансовая стабильность.
- Любовь.
- Свобода и независимость.
- Самореализация, образование, любимая работа.
- Личная безопасность.
- Престиж, известность, слава.
- Творчество.
- Общение с природой.
- Вера, религия.

Как видно из этого списка, семейным ценностям молодежь отводит большое место в жизни. Высокий рейтинг имеют у молодых материальные ценности - в том числе и как средство достижения семейного благополучия. Такая материально-финансовая ориентированность молодежи объяснима: родилось нынешнее молодое поколение в эпоху перемен, а детство его пришлось на тяжелые для всего постсоветского пространства годы. Детям 90-х пришлось насмотреться, как их родители приспосабливались, буквально выживали, стремясь заработать минимум средств для обеспечения основных нужд. Врезавшиеся в память трудности тех лет заставляют нынешнюю молодежь желать стабильности и денег как средства достижения этой стабильности.

Нравственные и моральные ценности почти не вошли в список базовых ценностей современной молодежи, а духовные и культурные ценности занимают последние строчки. Это связано с тем, что молодежь согласовывает свою систему ценностей прежде всего с критериями жизненного успеха. Такие понятия, как честно прожитая жизнь, чистая совесть, скромность отходят, к сожалению, на второй план.

Таким образом, система ценностей современной молодежи представляет собой микс из традиционных ценностей: семья, здоровье, коммуникация и ценностей, связанных с достижением успеха: деньги, независимость, самореализация и т.д. Равновесие между ними пока неустойчивое, но, возможно, в ближайшие десятилетия на его основе сформируется новая стабильная система ценностей общества.

Молодёжь представляет собой особую социально-возрастную группу, находящуюся в стадии становления и развития, стоящую перед выбором профессионального и жизненного пути. В процессе личностного становления человека со временем большее значение приобретают его внутренние движущие силы, позволяющие ему более самостоятельно определять задачи и направление своей деятельности, а именно его ценностные ориентации. Они выступают в роли

регулятора и механизма развития и поведения личности, определяя форму достижения поставленных целей.

Ценностные ориентации - разделяемые в обществе убеждения относительно целей, к которым люди должны стремиться, и основных средств их достижения. Ценностью часто называют то, что имеет наибольшую значимость для человека, то, за что мы готовы платить самую большую цену. Философский подход определяет ценностные ориентации как главную ось сознания, которая обеспечивает устойчивость личности, преобладание определенного типа поведения и деятельности и выражается в направленности потребностей и интересов [1]. Рассматривая ценностные ориентации современной молодежи, можно сделать вывод, что некоторые из них занимают определённое место в структуре человеческого капитала. Например: качественное образование - составляющая человеческого капитала, а также одна из ценностей современной молодежи, так как именно качественное образование выступает гарантом трудоустройства молодежи после окончания учебы.

Система ценностей отдельной личности и различных социальных групп является фундаментом стабильности общества в целом. К примеру: моральные ценности выступают личными ограничителями поведения каждого человека по отдельности и всего общества в целом. Материальные же ценностные ориентации побуждают человека к действиям, к развитию. А если развиваются люди, то развивается все общество. Поэтому наличие ценностных ориентаций отдельных личностей и различных групп выступает гарантом развития и стабильности общества. Ценностные ориентации молодежи отражают актуальные ценности определенного общества, которые связаны непосредственно с перспективным развитием его общего экономического и культурного уровня. Именно поэтому сейчас большое внимание уделяется системе ценностей современной молодежи, т.к. именно она является будущим нашего общества.

С 1 октября по 31 октября отделом психолого-педагогического сопровождения студентов УрГПУ был проведен опрос студентов 1, 3 и 5 курсов с целью выявления их ведущих ценностных ориентаций (было опрошено более 200 студентов очного отделения в 7 учебных подразделениях УрГПУ).

Данный опрос был призван выявить, прежде всего, позицию студенчества в отношении ценностных ориентаций.

Многие ученые, изучающие ценностные ориентации, часто сталкиваются с проблемой выбора метода изучения, потому как ценности достаточно многогранное и неоднозначное явление.



Выбранный нами в данном исследовании вариант состоял в том, что студентам было предложено заполнить анкету, в которой было представлено два вопроса и небольшой блок информационных вопросов, связанных со студентами (пол, возраст, факультет, курс).

По итогам нашего анкетирования получились следующие результаты:

*Студенты первого курса* выделяют такие качества, которыми должен обладать студент УрГПУ и которыми владеют они сами, как порядочность(76%), ответственность(70%), стремление к позитивному развитию(64%), самостоятельность(67%), чувство собственного достоинства(65%), умение работать в коллективе(60%), ориентация на достижение успеха(60%).

Это говорит о том, что студенты полны энтузиазма, готовы к новым взаимодействиям, новым типам работы, ответственно подходят к выполнению заданий, стремятся к лучшему.

В меньшей мере выделены качества, связанные с планированием свободного времени и своей учебно-профессиональной деятельности (ориентация на разумное использование свободного времени, планирование своей учебно-профессиональной деятельности). Это связано с тем, что первокурсники еще не в полной мере адаптировались к жизни, отдельной от родителей, еще не вполне самостоятельны в вопросах планирования.

Так же студенты-первокурсники отметили, что им не в полной мере достает таких качеств как гибкость, уравновешенность, решительность. Возможно, это связано с тем, что студенты находятся в процессе адаптации, они еще не выработали профессиональных навыков.

Рекомендация: Эту проблему можно так же решить с помощью проведения мероприятий на взаимодействие студентов и по развитию профессиональных навыков.

На первом курсе преобладающей ценностью является семья (15,7 %), предположительно это связано с оторванностью от дома и родителей, т.к. большая часть студентов не проживает в г. Екатеринбурге. Лишение человека какой-либо ценности делает ее более актуальной и важной.

На второе место в списке ценностей студенты выделяют любовь (11,2 %). Скорее всего, это связано с новыми знакомствами, молодые люди чувствуют себя молодыми, повзрослевшими, полными сил, и часто начинают романтические отношения.

На третье место в списке приоритетности студенты первого курса ставят здоровье (8,0 %). Это говорит о том, что они

поддерживают здоровый образ жизни и, возможно, занимаются спортом.

На четвертом месте – такая ценность, как друзья (7,3%). Несомненно, первый курс – это время новых знакомств, формирование новых кругов общения, где человек может себя реализовать. Помимо этого, друзья – это, как правило, те люди, которые могут оказать поддержку в период оторванности от дома и родителей. Поэтому их так ценят.

На пятом месте – образование (6,8%). Для студентов первого курса образование является одной из ключевых ценностей, т.к. они поступили в ВУЗ для того, чтобы получить его. Помимо этого, образование является важным фактором при устройстве на работу, поэтому его так ценят.

Далее в списке приоритетности студенты выделяют совесть (4,8 %), это говорит о том, что это довольно актуальная ценность у современной молодежи.

Только на восьмое место студенты ставят материальную обеспеченность (3,7 %), что обнадеживает, чуть больше они ценят нравственность и духовность (3,8%)

Далее в списке приоритетности выделены такие ценности, как успешность (3,2 %), интересная работа (3,1 %), карьера (2,8 %), профессионализм (2,1%). Здесь мы видим блок ценностей, связанный с профессиональной деятельностью.

Самый низкий процент получила такая ценность, как власть над людьми (0,5 %), это опять же обнадеживает и говорит о том, что в среде первокурсников царит демократия, никто не стремится никого подавлять.

*Среди студентов 3 курсов* преобладают такие качества как стремление к позитивному развитию (67%) и умение работать в коллективе (65%). Студенты сами обладают данными качествами и считают, что каждый студент УрГПУ должен обладать именно такими качествами.

Так как студенты на третьем курсе уже вполне знакомы со студенческой жизнью и своими перспективами на будущее, то они знают, какими качествами должен обладать студент УрГПУ и какими обладают они лично. Помимо умения работать в коллективе, студенты третьекурсники считают неотъемлемыми такие качества как конкурентоспособность (61%) и самостоятельность (61%), порядочность (60%).

Но при этом они еще не умеют планировать и организовывать свою учебно-профессиональную деятельность (71%) и не

ориентированы на разумное использование свободного времени (60%). Также студентам не хватает интереса и стремления укреплению своего здоровья (66%), возможно, потому что на третьем курсе не принимают активного участия в различного рода мероприятиях оздоровительного характера. Также студенты отметили нехватку стремления к творению добра (63%) и стремления активно участвовать в общественной жизни (62%). Возможно, это связано с загруженностью личными делами, например, работой, так как именно на третьем курсе студенты начинают подрабатывать.

Наиболее значимой ценностью является семья (12,22%). Некоторые студенты остаются привязанными к родителям, кто-то уже планирует создание собственной семьи.

Второе место в списке наиболее значимых ценностей студентов третьекурсников занимает любовь (7,15%). Так как студенты постоянно находятся во взаимодействии, между некоторыми возникают любовные отношения.

Так же важной ценностью является здоровье (третье место 6,36%). Это может быть связано с тем, что многие студенты беспокоятся о своем здоровье, некоторые возможно ведут здоровый образ жизни.

Так как именно этот период является переломным в студенческой жизни, и студенты начинают задумываться о будущем, материальная обеспеченность как ценность играет большую роль (6,53%). Студенты задумываются о том, как достичь материальной обеспеченности, и как следствие образование занимает одно из важных мест в списке ценностей студентов (5,90%).

Друзья продолжают играть важную роль, но отодвигаются на более дальний план, чем образование (5,32%) .

Так же как одно из следствий переломного момента в жизни студентов можно выделить ориентацию на будущее, примером является такая ценность как интересная работа (4,9 %), при этом карьера (2,29%) и успешность (3,03%) не являются ярко выраженными ценностями. Это может быть связано со стремлением самореализоваться в конкретной, интересной студенту отрасли. Так же это может быть связано с тем, что многие студенты именно в этом периоде пробуют себя в какой-либо профессиональной деятельности и хотят, чтоб это деятельность в первую очередь была им интересна и прибыльна.

*На пятом курсе* студенты выделяют такие качества, которыми владеют они сами и должны обладать студенты УрГПУ, как ответственность (72 %), стремление к позитивному развитию (69 %),

умение работать в коллективе (69 %), порядочность (68 %), ориентация на достижение успеха (67 %), самостоятельность (67 %), ориентация на созидание благ себе (65 %), уравновешенность (65 %) и гибкость(64%). Это говорит о том, что к окончанию ВУЗа студенты задумываются о своей будущей карьере, стараются воспитывать в себе качества, необходимые для успешного окончания университета и успешного начала трудовой деятельности.

В меньшей мере выделены такие качества, как конкурентоспособность (33 %). Возможно, стоит провести мероприятия типа тренингов по повышению конкурентоспособности выпускников на рынке труда и т.д.

По результатам исследования у студентов 5 курсов такие ценности как семья и любовь находятся на первом и втором месте. Так как эти студенты уже вполне взрослые люди, такие показатели могут характеризовать стремление к созданию собственной семьи.

Ориентацию на будущее подтверждают такие ценности как карьера, интересная работа и материальная обеспеченность, которые в списке ценностей студентов занимают далеко не последнее место (5,06%, 4,15% и 4,78% соответственно).

Так же важной ценностью выступает образование(5,59%). Можно предположить, что это связано так же с ориентацией на будущее, так как многие студенты осознают, что без образования трудно достичь каких-либо успехов.

Чтобы двигаться вперед, нужна уверенность в завтрашнем дне, и поэтому студенты беспокоятся о своем здоровье (третье место в списке ценностей). Так же данный показатель может свидетельствовать о желании студентов иметь здоровое потомство.

Выйдя во взрослую жизнь, студенты понимают, что одному справиться с какими-либо трудностями будет тяжело, поэтому друзья как ценность занимают важное место (6,40%).

Приоритетными ценностями студенты выделяют совесть (3,86%) и честь (2,34%), что говорит о нравственном воспитании студентов. Но при этом возникает противоречащий факт: толерантность как ценность у студентов занимает последнее место (0,14%). Несомненно, данный факт может быть свидетельством о состоянии современного общества в ситуации миграции выходцев из ближнего и дальнего зарубежья.

Подводя итог, по мнению респондентов, студент УрГПУ должен обладать такими же качествами, как у них: порядочностью, ответственностью, стремлению к позитивному развитию,

самостоятельностью, умением работать в коллективе, конкурентоспособностью, ориентацией на достижение успеха.

На 1,3,5 курсах студенты в основном выделяют следующие приоритетные ценности: семья, любовь, дружба, карьера, материальная обеспеченность.

Далее мы провели анализ предоставлений ценностных ориентации современного студенчества на каждом учебном подразделении.

*Студенты факультета туризма и гостиничного сервиса (ФТиГС)* по результатам анкетирования выделяют приоритетными для студента УрГПУ следующие качества: ответственность (76%), целеустремленность (75%), умение работать в коллективе (75%) и обладают данными качествами. Также студенты обладают таким качеством как стремление к позитивному развитию (70%) и ориентация на достижение успеха (70%). Данные качества студентов могут свидетельствовать о том, что факультет старается воспитать не только профессионалов, но и успешных людей.

Но для стопроцентной самореализации студентам не хватает следующих качеств: ориентация на разумное использование свободного времени (67%) и планирование и организация своей учебно-профессиональной деятельности (64%). Также студенты отмечают недостаток волевых качеств (64%) и конкурентоспособности (60%).

Рекомендации: Данные качества можно развить при помощи организации факультетом различных мастер-классов и мероприятий, как на уровне факультета, так и университета.

Студенты факультета туризма и гостиничного сервиса на первое место ставят семью, на второе-любовь(13,50% и 10,21%). Как и все студенты стремятся к родителям, любовным отношениям или к созданию собственной семьи.

Третье и четвертое место в равной степени занимают здоровье и друзья (7,72 и 7,72%). Это свидетельствует о том, что данные ценности очень важны для студентов.

Важное место в списке ценностей студентов факультета занимает образование (6,45%), так как студенты понимают, что в современном российском обществе трудно реализовать себя без образования.

Многие студенты ставят материальную обеспеченность в приоритет любимому делу (4,75% и 4,32% соответственно). Можно предположить, что студенты факультета талантливые люди, у которых

есть хобби или любимое дело, но для самореализации необходимы материальные средства.

Студенты ФТиГС судя по результатам перспективные люди, так как в их ценности входят карьера, интересная работа и успешность. Несколькими процентами карьера становится в приоритет сексу как ценности, но разрыв не очень существен (3,33% и 3,29% соответственно).

Можно предположить, что ввиду профессиональной направленности студенты считают ценными путешествия (3, 72%) и развлечения, досуг (3,68%).

По результатам анкетирования студенты *Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации (ИФКиМК)* считают, что студент УрГПУ должен обладать следующими качествами: на первое место студенты ставят порядочность (86%), далее самостоятельность (76%), ориентация на познание себя (73%), чувство собственного достоинства (73%), ориентация на познание окружающего мира (68%) и целеустремленность (67%). И как настоящие студенты УрГПУ, студенты принимавшие участие в анкетировании обладают данными качествами.

Но также было отмечено, что студентам ИФКиМК не хватает таких качеств как ориентация на разумное использование свободного времени (63%) и планирование и организация своей учебно-профессиональной деятельности (62%) . Это говорит о том, что студенты не умеют планировать свою деятельность и распределять свое время. Студенты чувствуют себя неуверенно, так как 65% студентов ИФКиМК отметили, что им не хватает уверенности в себе и 57% отметили нехватку решительности.

Также студенты считают, что им недостает конкурентоспособности (61%) и гибкости (59%).

Рекомендации: Данные проблемы помогут решить различного рода мероприятия как внутри факультета, так и на уровне университета.

Студенты Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации из списка предложенных ценностей наиболее приоритетными считают семью (15,7 %) и любовь (12,2 %). Это говорит о том, что для них наиболее важны связи с родными и близкими людьми.

Далее идут такие ценности, как образование (7,3 %), здоровье (7,0 %) и друзья (6,9%). Студенты понимают, что для успешности

необходимо быть образованным, здоровым и иметь людей, на которых можно положиться.

Затем студенты выделяют такие ценности, как совесть (6,0%), нравственность и духовность (5,8%), честь (5,2%) и свободу (4,6 %), которые, как показало исследование, ценятся больше, чем материальная обеспеченность (3,3%), и это очень обнадеживает.

Меньше всего процентов получила такая ценность, как власть над людьми (только 0,1 %). Это говорит о том, что студенческая среда института носит демократический характер, студенты чувствуют себя комфортно.

Студенты *Института специального образования (ИСО)* считают, что студент УрГПУ должен обладать следующими качествами (в процентном соотношении): порядочность (82%), ответственность (79%), самостоятельность (72%), стремление к позитивному развитию (70%), чувство собственного достоинства (70%) и обладают сами данными качествами.

Студенты отметили, что студент должен уметь планировать и организовывать свою учебно-профессиональную деятельность, но сами данным качеством не обладают (67%). Аналогично с ориентацией на разумное использование свободного времени (62%). Можно сказать, что студенты не умеют распределять свое время.

Далее отмечено несоответствие в таких качествах, как решительность (57%) и гибкость (55%). Можно сказать, что студенты робки, что будет мешать им в дальнейшей профессиональной деятельности. Данный факт подтверждает недостаток уверенности в себе (52%).

Рекомендации: Для решения данной проблемы необходимы мероприятия на раскрепощение, развитие гибкости.

Студенты ИСО в списке ценностей на первое место ставят семью (17,24%), на второе-любовь (12,40%). Это подтверждает, что студенты стремятся быть с близкими людьми и ценят их.

Третье место занимает здоровье (10,02%). Студенты хотят быть здоровыми, возможно некоторые ведут здоровый образ жизни.

Образование для студентов ИСО в списке ценностей занимает 4 место (7,71%). Студенты хотят получить образование, достичь каких-либо успехов в жизни. Но важно отметить, что такая ценность как материальная обеспеченность не является для данных студентов приоритетной (2,59%). Для них более ценным является профессионализм (2,96%).

Друзья занимают пятое место в списке ценностей студентов ИСО (6,71%).

Далее следуют совесть и нравственность (4,93% и 4,17% соответственно). Данные студенты ставят нравственность в приоритет карьере и интересной работе, что свидетельствует о высокоразвитой нравственности студентов. Важно отметить, что показатель нравственности один из самых высоких среди других факультетов.

Данный факт подтверждает и то, что ценность власти над людьми имеет самый низкий показатель среди ценностей (0,16%).

По результатам анкетирования студенты *факультета социологии* считают, что студент УрГПУ должен обладать в первую очередь таким качеством как ориентация на созидание благ себе и обладают данным качеством (100%).

Также обладают таким качеством как самостоятельность (81%). По мнению студентов-социологов студент УрГПУ должен быть ответственным (80%), ориентированным на достижения успеха (79%) и уметь работать в коллективе (79%). И всеми этими качествами обладают студенты, принимавшие участие в анкетировании. Это может свидетельствовать о том, что факультет проводит воспитательную работу со студентами и развивает в них качества, необходимые будущему профессионалу.

Студенты факультета социологии не умеют рационально использовать свое время, подтверждением этому являются следующие показатели: планирование и организация своей учебно-профессиональной деятельности (69%), ориентация на разумное использование свободного времени (67%). Развить данные качества помогут разного рода мероприятия.

Следующее несоответствие выявлено в таких качествах как ориентация на познание окружающего мира (67%) и стремление к активному участию в общественной жизни (64%). Данное противоречие можно устранить путем привлечения большего количества студентов со всех курсов факультета в мероприятия различных уровней и направленностей.

Студенты факультета социологии приоритетной ценностью выделяют семью (13,58%).

В отличие от всех факультетов, участвовавших в анкетировании, студенты факультета социологии на второе место в списке ценностей выдвигают друзей (8,97%) а не любовь, любовь у них на третьем месте (8,48%). Причиной этому может быть очень дружественная атмосфера на факультете.

Так как студенты факультета хотят быть обеспеченными людьми, четвертое место - материальная обеспеченность (7,88%).



Образование для будущих социологов очень важно, поэтому с списке ценностей оно на пятом месте (5,94%).

Так же удивителен тот факт, что студенты факультета социологии выделяют такую ценность как здоровье лишь на 6 место (5,70%). Это может быть связано с недостаточными мероприятиями о здоровом образе жизни, либо чрезмерной занятости учебой, так как ценность профессионализма у данных студентов занимает важное место (4,97%).

Соответственно такая ценность как интересная работа для данных студентов играет важную роль (5,58%). При этом карьера и успешность имеют относительно средние показатели. То есть для студентов-социологов важно заниматься интересным делом профессионально.

Также высокий показатель имеет ценность свободы (4,24%). Возможно, это связано с какими-либо профессиональными предубеждениями, так как у студентов других факультетов этот показатель ниже.

Путешествия и нравственность у данных студентов на одном уровне (3,03 и 3,03%). Так же на одном уровне толерантность и власть над людьми (0,48%), что является самыми низкими показателями. В первом случае, низкий уровень ценности толерантности может быть связан с происходящими в обществе социальными процессами. Низкий показатель ценности власти над людьми в некоторых случаях может подтверждать лишь профессиональность студента-социолога или может быть связан с личностными качествами студентов.

Студенты *Института кадрового развития и менеджмента (ИКРиМ)* выделяют такие качества, которыми должен обладать студент УрГПУ и которыми владеют они сами, как стремление к позитивному развитию(68%), чувство собственного достоинства(59%), волевые качества (56%), ответственность (55%), порядочность (54%), ориентация на достижение успеха (53%), ориентация на созидание благ себе (52%), самостоятельность(52%).

Можно сказать, что студенты ИКРиМ отличаются независимым мышлением, стремлением к достижению успеха.

В меньшей мере выделены качества, связанные с планированием свободного времени и своей учебно-профессиональной деятельности.

Рекомендации: Возможно, следует провести мероприятия – тренинги по совершенствованию необходимых навыков.

В институте кадрового развития и менеджмента приоритетными ценностями для студентов являются семья (17,2 %),

любовь (9,6 %) и здоровье (9,4 %). Это говорит о том, что студенты задумываются о своей жизни, стремятся к серьезным отношениям, а также ведут здоровый образ жизни.

Далее студенты выделяют такие ценности, как образование (8,3 %) и друзья (8,2 %). Возможно, это связано с тем, что интересы студентов различны: кто предпочитает большую часть времени и сил отдавать учебе, а кто-то наслаждаться молодостью, общению с друзьями и развлечениям.

Затем студенты указывают такие ценности, как успешность (6,4 %), материальная обеспеченность (4,8 %) и карьера (4,5 %). Это говорит о том, что студенты адекватно рассматривают свое существование и понимают, что нужно стремиться к финансовой самостоятельности и независимости.

К сожалению, студенты не выделяют такую ценность, как толерантность. Возможно, это связано с тем, что студенты не понимают этого явления, либо никак не проявляют это качество в своей жизни. Необходимо провести мероприятия по привитию такого качества и такого явления в жизни студентов, как толерантность.

Студенты *Института музыкального и художественного образования (ИМиХО)* выделяют такие качества, которыми должен обладать студент УрГПУ и те, которыми обладают они сами: порядочность (64 %), умение работать в коллективе (58 %), стремление к позитивному развитию (57 %) и самостоятельность (56 %). Это говорит о том, что студенты стараются быть успешными и поэтому выделяют перечисленные выше качества.

Мало проявлены такие качества, как интерес и стремление к укреплению своего здоровья (только 26 %) и волевые качества (27%).

Рекомендации: Возможно, институту стоит провести мероприятия, мотивирующие к здоровому образу жизни, спорту и укреплению волевых качеств, которые связаны между собой.

Студенты ИМиХО на первое место ставят такую ценность, как семья (12,8 %). Это значит, что студенты задумываются о своей личной жизни и хотят серьезных отношений, либо испытывают тоску по дому, так как оторваны от родителей.

Далее студенты выделяют такие ценности как любовь (9,2 %), свобода (7,1 %) и друзья (6,6 %). Можно сказать о том, что студентам не хватает свободного общения друг с другом, они испытывают ограничения, связанные с учебным процессом.

Затем в списке приоритетности студенты ставят такие ценности, как карьера (5,5 %), здоровье (5,1 %) и материальная обеспеченность (5%). Эту группу ценностей можно назвать

человеческим капиталом. Все стремятся к финансовой независимости, которой трудно добиться без здоровья.

На последнем месте студенты выделяют связи и знакомства (0,2 %).

Студенты *Института социального образования* (ИСОбр) выделяют такие качества, которыми должен обладать студент УрГПУ и которыми владеют они сами, как ориентация на познание себя (67%), интерес и стремление к укреплению своего здоровья (63%), целеустремленность (63%), ориентация на постоянное целесообразное общение (62%), уверенность в себе (62%), стремление к позитивному развитию (60%), ответственность (60%), чувство собственного достоинства (60%).

Это говорит о том, что студенты сильны телом и духом, стремятся к здоровому образу жизни, уважают ключевые качества человека и стремятся к позитивному будущему.

В меньшей мере проявлено такое качество, как планирование и организация своей учебно-профессиональной деятельности (только 32 %).

Рекомендации: Возможно, необходимо провести мероприятия для улучшения практических профессиональных навыков и по бюджету времени.

На первое место студенты *Института социального образования* из списка ценностей ставят семью (11,1 %). Это значит, что студенты задумываются о своей личной жизни и хотят серьезных отношений, либо испытывают тоску по дому, так как оторваны от родителей.

Далее студенты выделяют такие ценности, как любовь (7,3 %), совесть (5,9 %), материальная обеспеченность (5,9 %), здоровье (5,6 %), образование (5,1 %), интересная работа (5,0 %) и друзья (4,9 %).

В целом результаты опроса показали, что современная молодежь, в большинстве своём воспринимает ценностные ориентации как некие цели, то чего хочется добиваться, то чем хочется обладать. Будь то семья, работа или успех в творчестве. Проанализировав высказывания респондентов мы проранжировали предложенные ими виды ценностей, мы увидели, что молодежь заинтересована не только в деньгах и материальных благах, как порой считают многие. Важнее материальных ценностей оказались духовные, такие как вера, творчество. Что касается успеха, то современная молодежь считает, что больше всего его добиться помогут личные качества и творческий потенциал самой молодёжи.

Общество, в котором мы живём, характеризуется высокой степенью социальной и психологической нестабильности. В подобных условиях всегда возникает почва для негативных социальных явлений — таких как преступность, падение нравов, наркомания и алкоголизм. Снижение ценности культуры, неумение и неспособность части населения активно справляться с жизненными трудностями — вот типичная картина современного российского общества. На этом фоне особенной психологической и духовной незащищённостью отличается молодёжь. В сложной ситуации представляется очень важным попытаться определить векторы духовного развития молодёжи, в частности - студентов, чтобы выявить те идеалы, к которым они стремятся, и, руководствуясь которыми, принимают решения в повседневной жизни.

В качестве основного метода исследования было выбрано анкетирование, так как именно оно позволяет при сравнительно небольших материальных и временных затратах охватить широкий спектр респондентов и получить достоверные результаты. Было обработано около 300 анкет. Задачей ставилось выявление ценностных ориентиров студентов и иерархической системы ценностей

Студентам было предложено выразить свое отношение по ряду вопросов, касающихся брака, русской культуры, смысла жизни и тому подобное. Ответы были сгруппированы в блоки, отображающие отношение к данной тематике.

Подводя итог можно сказать, что в статье рассматривается исследование ценностных ориентации современного студенчества в котором приняли участие студенты 1, 3 и 5 курсов УрГПУ. Данный опрос направлен, прежде всего, определить позицию студентов в отношении ценностных ориентаций.

На основе полученных данных можно отметить что, по мнению опрошенных, студент УрГПУ должен обладать, следующими качествами (% от общего числа ответивших): 1. Уверенность в себе 82,3%, 2. Ответственность 82,1%, 3. Умение работать в коллективе 81,9% и др. Меньше, по мнению студентов, они обладают такими качествами, как (% от общего числа ответивших): 1. Ориентация на созидание благ другим 46,3%, 2. Ориентация на постоянное целесообразное общение 59,2% и др.

Также, респондентам предлагалось проранжировать ценности, указав степень значимости той или иной ценности. По полученным результатам, можно сказать, что студенты в числе ведущих ценностей обозначают: 1. семья (94 чел), 2. любовь (86 чел), 3. мат. обеспеченность (69 чел.), 4. здоровье (67 чел.), 5. друзья (66 чел.), 6.

образование (66 чел.), 7. свобода (51 чел.), 8. интересная работа (49 чел.), 9. совесть (47 чел.), 10. секс (41 чел.) и т.д.

Завершая анализ полученных данных можно сказать что, данное исследование помогло нам выделить доминирующие ценностные ориентации студентов УрГПУ и понять какие же ценности являются для студентов более значимыми, а какие менее. В заключение можно добавить то, что данное исследование, обладает практической значимостью для построения работы, направленное на психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования.

### **Список литературы**

1. Алексеев, В.Г. Ценностные ориентации личности и проблема их формирования [Текст] / В.Г. Алексеев – М., 1979. Артюхова, Ю.В. Ценности и воспитание [Текст] / Ю.В. Артюхова – журнал «Педагогика»–№4, 1999
2. Баева, Л.В. Ценности молодежи в глобализирующемся постнеклассическом обществе [Текст] / Л.В. Баева, Л.В. Баев – журнал «Философия образования» – №1, 2005
3. Бойков, В.Э. Ценности и ориентиры общественного сознания россиян [Текст] / В.Э. Бойков – журнал «Социс». – №7. - 2004.
4. Васягина, Н.Н. Самосознание как условие субъектного становления личности [Текст] / Н.Н. Васягина // Дискуссия. - 2013. - № 4 (34). - С. 96-104.
5. Васягина, Н.Н., Демченко, О.Ю. Особенности ценностной структуры профессионального самосознания курсантов ГПС МЧС России [Текст] / Н.Н. Васягина, О.Ю. Демченко // Образование и наука. - 2009. - № 2. - С. 64-70.
6. Васягина, Н.Н., Марчук, Н.Ю. Феноменологический анализ профессионально-личностной направленности [Текст] / Н.Н. Васягина, Н.Ю. Марчук // Международный журнал экспериментального образования. - 2009. - № 6. - С. 19-21.
7. Васягина, Н.Н., Казаева Е.А. Школьно-вузовское партнерство как ресурс практико-ориентированной подготовки педагога-психолога [Текст] / Н.Н. Васягина, Е.А. Казаева // Образование и саморазвитие. - 2015. - № 2. - С. 29-34.

### **2.3. Структурно-содержательный анализ профессионального самосознания и его динамика у курсантов государственной противопожарной службы МЧС России<sup>1</sup>**

*Васягина Наталия Николаевна*

Исследования проблемы самосознания представляют большую значимость для психологической науки. От развития самосознания зависит не только формирование психологического склада личности, но и успешность выполняемой субъектом деятельности. При этом наиболее значимые изменения в самосознании человека происходят в период освоения профессиональной деятельности, в момент принятия на себя профессиональной роли. Именно в этот период возникает одно из значимых новообразований – профессиональное самосознание. Его происхождение и развитие неразрывно связано с уровнем профессиональной подготовки и овладением профессиональным мастерством. Возникнув, профессиональное самосознание становится важным звеном в регулировании, как текущей деятельности, так и профессионального развития субъекта в целом. От уровня развития профессионального самосознания зависит темп, успешность овладения профессией, вхождение в профессиональную общность (Е.А. Климов, Э.Ф. Зеер, Л.М. Митина, А.Л. Ласыгин, А.А. Деркач, О.В. Москаленко, Л.О. Шарапов, Л.И. Шутенко и др.).

Эмпирические исследования профессионального самосознания в современной психологии можно условно разделить на две группы:

- исследование развития профессионального самосознания на различных этапах профессионального становления;
- исследование особенностей профессионального самосознания у представителей различных профессиональных групп.

В рамках первого направления изучено: влияние конкретных педагогических технологий на формирование профессионального самосознания учащихся общеобразовательной школы (В.Г. Каташев, 1996); профессиональное самосознание как условие формирования психологической готовности юношей к самостоятельному профессиональному труду (П.А. Шавир, 1981); особенности формирования основ профессионального самосознания старших подростков (Н.Г. Краснорудская, 1999); особенности самосознания

---

<sup>1</sup> Исследование проведено под нашим руководством О.Ю. Демченко

учащихся профтехучилищ в процессе обучения (Т.Л. Миронова, 1999); особенности развития профессионального самосознания студентов технических вузов (Т.Н. Фам, 1989); динамика когнитивных компонентов профессионального самосознания студентов-психологов в процессе обучения (Т.К. Поддубная, 2003); развитие профессионального самосознания практического психолога образования в процессе обучения в вузе (Л.О. Шарапов, 2000); становление профессионального самосознания молодого учителя (Л.В. Кандыбович, 1999) и т. д. Основной целью исследований данной группы является выявление психологических особенностей формирования профессионального самосознания и изучение влияния на него условий общеобразовательного и профессионального образовательного процесса. Однако, обзор работ показал, что большинство исследований этой группы направлены на изучение данного феномена на допрофессиональной стадии или стадии начальной профессионализации (профессиональной подготовки).

Исследования второй группы в основном касаются изучения специфики профессионального самосознания представителей различных профессий. Отметим лишь ряд проблем, поднимаемых в рамках данного направления: особенности профессионального сознания воспитателя дошкольного образовательного учреждения (О.Н. Недосека, 2000); психологические условия развития профессионального самосознания учителя (И.В. Вачков, 2000); структура и развитие профессионального самосознания врачей-хирургов (Т.Л. Миронова, 1999); профессиональное самосознание в структуре интегральной индивидуальности учителя (А. В. Савчук, 1999); установление роли самосознания и процессе профессионального развития педагога (А. А. Бизяева, 1983; Л.М. Митина, 1998; А.К. Маркова, 1996) и т.д. Таким образом, большинство исследований второй группы направлены на изучение профессионального самосознания педагогов.

Необходимо отметить, что в отечественной психологической науке накоплен значительный опыт исследования содержания профессионального самосознания и особенностей его становления на различных этапах профессиональной деятельности представителей различных профессий. Однако, при всем многообразии эмпирических исследований в области профессионального самосознания, нужно констатировать одностороннюю направленность изучения данной проблемы. Как правило, объектом перечисленных исследований являются представители социномических профессий, профессиональное самосознание же специалистов технических

профессий не достаточно изучено. Малоизученными на сегодняшний день также являются аспекты становления профессионального самосознания в процессе профессионального обучения, профессиональной подготовки, в частности аспекты, связанные с формированием профессионального самосознания студентов технических вузов, а также курсантов высших военных учреждений, в частности курсантов Государственной противопожарной службы. Становление профессионального самосознания курсантов определяется специфическими особенностями учебной и служебно-боевой деятельности.

Сущность деятельности курсантов, поступивших в высшие учебные заведения ГПС МЧС России определяется двойственностью статуса: с одной стороны они являются обучаемыми, и в этом контексте их деятельность сродни деятельности студентов гражданского вуза, с другой стороны они являются сотрудниками ГПС и все вопросы, связанные с их учебной и служебной деятельностью строго регламентированы, что не может отражаться на специфике становления их профессионального самосознания.

На необходимость исследования профессионального самосознания сотрудников противопожарной службы указывают и данные итоговых сводок о характере запросов, поступающих в психологические службы подразделений ГПС МЧС России, которые отражают проблемы дезадаптации молодых специалистов, незрелости мотивационной сферы молодых сотрудников, их представлений о характере деятельности, несформированности практических навыков и умений, позволяющих эффективно осуществлять профессиональные функции, что, по всей видимости, является следствием несформированного профессионального самосознания на этапе профессионального обучения.

Для решения указанных выше проблем руководством Академии Государственной противопожарной службы МЧС России был сформулирован заказ на исследование становления профессионального самосознания курсантов в период профессионального обучения и разработку программы психолого-педагогического сопровождения формирования профессионального самосознания в процессе профессиональной подготовки специалистов ГПС МЧС России.

**Проблема исследования** состоит в изучении содержательной наполненности структурных компонентов профессионального самосознания и выявлении динамики профессионального самосознания курсантов в процессе профессионального обучения.



**Целью настоящей работы** является изучение содержательной наполненности структурных компонентов профессионального самосознания и его динамики у курсантов Государственной противопожарной службы.

Цель работы достигалась в процессе исследования, которое включало три этапа. **На первом этапе** был проведен теоретический анализ проблемы, который позволил выявить и описать структурные компоненты профессионального самосознания. **На втором этапе** решались задачи по изучению специфики взаимосвязей, содержательной наполненности, динамики структурных компонентов профессионального самосознания курсантов ГПС. **На третьем этапе** осуществлялась разработка программы психолого-педагогического сопровождения формирования профессионального самосознания курсантов.

**Теоретико-методологическую основу исследования составляют** общепсихологические принципы: единства сознания личности и деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн), развития (Л.С. Выготский), концепции субъективности, представленной в трудах К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского, В.А. Петровского, В.И. Слободчикова), положениях о неразрывной связи самосознания с развитием личности (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн), о связи самосознания и профессионального самосознания (Е.А. Климов, И.И. Чеснокова, Л.М. Митина, И.В. Вачков), исследованиях, раскрывающих закономерности формирования профессионализма (А.А. Бодалев, Е.А. Климов, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова и др).

В исследовании использованы **методы:** обзорно-аналитическое теоретическое исследование психологической литературы по изучаемой проблеме с использованием категориального аппарата и общепсихологических принципов; эмпирическое исследование; методы математической статистики (анализ центральной тенденции, корреляционный анализ по Пирсону, сопоставительный анализ различий по методу  $t$  – критерия Стьюдента, факторный анализ), обеспечивающие и качественный и количественный анализ результатов.

Исследование проводилось в Уральском институте государственной противопожарной службы МЧС России. В исследовании приняли участие 100 курсантов, обучающихся на факультете инженеров пожарной безопасности. Исследование носило лонгитюдный характер, что позволило отследить особенности

профессионального самосознания курсантов на каждом курсе обучения.

**Научная новизна исследования** заключается в исследовании содержательной наполненности структурных компонентов профессионального самосознания курсантов ГПС; в исследовании динамики профессионального самосознания курсантов противопожарной службы и построении факторных структур профессионального самосознания на каждом курсе обучения.

**Теоретическая значимость** исследования состоит в конкретизации основных подходов к изучению профессионального самосознания; расширении представлений об особенностях становления профессионального самосознания курсантов, получении новых данных о динамике профессионального самосознания, выявленной у курсантов противопожарной службы.

**Практическая значимость** исследования. Полученные данные могут быть использованы психологическими службами военизированных образовательных учреждений в решении вопросов оптимизации работы психолого-педагогического сопровождения обучаемых. Разработана программа психолого-педагогического сопровождения курсантов ГПС МЧС России на каждом курсе обучения.

Данные исследования могут быть учтены психологами и педагогами в практических и научных работах по проблемам психологи образования и психологии труда.

Достоверность результатов исследования обусловлена непротиворечивостью исходных методологических положений, применением комплекса методов и методик, соответствующих предмету и задачам исследования, результатам эмпирического исследования, применением методов математической статистики с использованием программы статистической обработки данных STATISTIKA 7.0.

Приступая к исследованию мы осуществили теоретический анализ проблемы самосознания, основных подходов к изучению профессионального самосознания, а также описали специфику профессиональной деятельности сотрудников Государственной противопожарной службы.

Проблема самосознания не имеет устоявшегося тезауруса, при этом, наиболее распространенным является мнение о том, что под самосознанием понимается сложный психический процесс, сущность которого состоит в постижении личностью многочисленных образов самой себя в различных ситуациях деятельности и поведения, во всех

формах взаимодействия с другими людьми и в соединении этих образов в единое целостное образование – Образ Я; в эмоционально-ценностном отношении к себе, как личности, формирующемся в результате соотнесения представлений о себе реальном и идеальным образом Я; и регуляции на этой основе поведения и деятельности.

В западной психологии представлено многообразие подходов к феномену самосознания, специфика которых связана с принадлежностью автора к тому или иному теоретическому направлению. Так в бихевиоризме самосознание рассматривается как поведенческая категория, которую можно обнаружить только в действиях и поступках (Б.Ф. Скиннер). Когнитивная психология считает самосознание познавательной схемой, благодаря которой индивид перерабатывает информацию о себе, организуя ее в особые понятия и образы (А. Уилкинсон, С. Кнайпер, Д. Блекберн). Для психоанализа самосознание – это мотивационный феномен (З. Фрейд). В социальном направлении самосознание рассматривается как продукт социального взаимодействия (Ч.Х. Кули, Д. Мид, Г. Салливан). С позиции гуманистического подхода самосознание – это концепция человека о том, что он собой представляет (К. Роджерс, Р. Бернс). Перечисленные выше исследования содержат немало ценных наблюдений, но, в большинстве случаев, носят описательный характер.

В отечественной психологии нет единой точки зрения на определение самосознания личности и его структуру. Тем не менее, во всех концепциях самосознания можно выделить нечто общее: большинство из них развивалось в рамках теории деятельности, авторы которой взяли на вооружение философию диалектического материализма, и, прежде всего, ее главный тезис о том, что бытие и деятельность человека определяют его сознание (А.Н. Леонтьев, В.В. Столин, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, В.С. Мерлин, И.С. Кон, И.И. Чеснокова и др.).

В своей работе мы придерживаемся представлений о самосознании как о социальном феномене, содержание структурных звеньев которого претерпевает изменение в процессе развития личности под влиянием основных событий ее жизненного пути (У. Джемс, Д. Мид, Э. Эриксон, К. Роджерс, Г. Оллпорт, В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн, А.А. Налчаджян, И.И. Чеснокова и др.) и основываемся на точке зрения отечественных и зарубежных психологов, предлагающих выделять в структуре самосознания три компонента: когнитивный, аффективный и поведенческий (К.

Роджерс, Р. Бернс, Э. Эриксон, А. Бандура, Г. Оллпорт, А.Н. Леонтьев, Н.С. Глуханюк, М.И. Лисина, И.И. Чеснокова и др).

Изучение вопросов развития профессионального самосознания невозможно без учета особенностей организации данного образования. Об этом свидетельствуют исследования Л.О. Шарапова, Л.М. Митиной, О.Н. Москаленко, И.Л. Федориной и др. Однако единой сложившейся позиции на проблему структуры профессионального самосознания обнаружить не удалось. В связи с этим, проанализировав ряд работ, посвященных исследованию структуры профессионального самосознания (Богданова О.В., Вачкова И.В., Дьяченко Е.В. Косаревой И.О., Красноручкой Н.Г., Марковой А.К., Мироновой Т.Л., Митиной Л.М., Москаленко О.Н., Шарапова Л.О. и др.), мы пришли к выводу о целесообразности выделения трехкомпонентной структуры профессионального самосознания, включающей в себя когнитивный, аффективно-оценочный и поведенческий компоненты.

С целью определения содержательных характеристик каждого компонента профессионального самосознания, мы опирались на изученные свойства и характеристики профессионального самосознания представителей различных профессий. Когнитивный компонент включает в себя профессиональный образ Я, профессиональное самопознание, знание о своей профессии. Аффективно-оценочную составляющую профессионального самосознания мы определяем через профессиональную самооценку, профессиональное самоотношение и отношение к своей профессиональной деятельности. Поведенческий компонент включает в себя мотивационно-ценностные и регулятивно-действенные аспекты.

Анализ работ, посвященных изучению особенностей профессионального самосознания в период получения профессионального образования показал, что в это период достаточно активно развиваются все его компоненты, однако в его структуре происходит смещение с аффективного на когнитивный компонент, что обуславливает сознательное формирование и развитие профессионального самосознания (А.А. Деркач, О.В. Москаленко). От курса к курсу происходит активизация профессионального самосознания студентов, повышаются показатели осознанности направленности (П.Ю. Ткачева); формируется осознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности; происходит наполнение знаний, формируются мнения о степени своего соответствия профессиональным эталонам и т.д. (Е.А. Климов). Выявлена зависимость профессионального самосознания от системы

личностных ценностей и наличия безальтернативной субъективной установки на профессию как условия развития профессионального самосознания (П.В. Лебедчук). В период обучения происходит снижение устойчивости самооценки, проявляющееся в ее недостаточной адекватности (Р.В. Габдреев, О.С. Зубрисская, Э.Ф. Зеер, А.А. Деркач). Развитие профессионального самосознания проходит ряд этапов, обусловленных особенностями студентов и курсом их обучения (Т.К. Поддубная). Развитию профессионального самосознания, переходу его на более высокий уровень функционирования способствуют качественные изменения, как отдельных компонентов, так и внутренних связей, его динамические тенденции характеризуются устойчивой профессиональной направленностью, когнитивной сложностью, целостностью и интегрированностью (Л.О. Шарапов). На разных этапах становления личности компоненты профессионального самосознания имеют различное содержание, что обусловлено характером ведущей деятельности и уровнем профессионального развития личности (Э.Ф. Зеер).

Опираясь на классификацию Е.А. Климова, связанную с объектом труда указывается специфическая особенность профессии пожарного, находящейся на стыке следующих типов профессий: «человек – техника», «человек – знаковая система», «человек – человек», «человек – природа». Психологическая природа профессии пожарного отражает черты, присущие этим четырем типам. Расположение профессии пожарного, согласно указанной классификации не может не отразиться в содержании профессионального самосознания представителей данной профессии.

На становление профессионального самосознания курсантов оказывает влияние специфика их деятельности. Так, каждый курсант образовательного учреждения ГПС является не только субъектом учебно-воспитательного процесса, но и выполняет функции сотрудника ГПС МЧС России. Вся деятельность курсантов имеет четко регламентированный характер и регулируется уставами, приказами, наставлениями, инструкциями и другими руководящими документами ГПС МЧС России. В соответствии с ними планируются распорядок дня и план типовой недели, особенности быта, своеобразные критерии оценки деятельности, особые формы поощрения и наказания, характер взаимоотношений между курсантами и офицерами. Кроме того, курсанты ГПС являются резервом Управления Государственной противопожарной службы МЧС России. Согласно графику взаимодействия с УГПС, в случаях возникновения

крупных пожаров, аварий или ликвидации стихийных бедствий, дежурная учебная группа осуществляет функции боевого расчета в системе УГПС.

Существенной отличительной чертой является преобладание в коллективах подразделений служебно-боевых отношений, осуществляемых по принципу единоначалия, координации и субординации. Служебно-боевой характер отношений проявляется в делении всех сотрудников на начальников и подчиненных, старших и младших, соблюдении строгой иерархии непосредственных и вышестоящих начальников, в четком определении их прав и обязанностей, присвоении начальникам права приказывать и обязанности подчиненных точно и беспрекословно исполнять приказы. В связи с этим, высокие требования предъявляются к уровню организованности коллективов учебных групп, дисциплинированности, стабильности, подготовленности, устойчивости в опасных и напряженных ситуациях. Проявление этих свойств зависит от уровня коллективной деятельности курсантов, от взаимопонимания и четкого знания ими своих функциональных обязанностей, осуществляемых на основе сознательной управленческой и исполнительской дисциплины, и измеряется своеобразными критериями оценки деятельности (уровнем дисциплины, боевой готовности и т. д.).

Таким образом, деятельность курсантов является профессионально направленной, начиная с первого курса обучения и по существу является базисом для формирования профессионального самосознания.

Эмпирическое исследование динамики профессионального самосознания курсантов ГПС МЧС России осуществлялось по нескольким направлениям, для каждого из которых были подобраны соответствующие методики: исследование когнитивного компонента профессионального самосознания (Сочинение на тему: «Профессия пожарного»; Тест двадцати утверждений самооотношения (М. Кун, Т. Мак-Партланд); Семантический дифференциал (Ч. Осгуд)); исследование аффективно-оценочного компонента профессионального самосознания (Тест – опросник самооотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев); исследование поведенческого компонента профессионального самосознания (Методика ROI Э. Шострома; тест смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев); опросник для измерения результирующей тенденции мотивации достижения (А. Мехрабиан); методика определения уровня субъективного контроля (Дж. Роттер, модификация С.А. Галыкиной)

Анализ первичных результатов исследования позволил определить особенности содержательной наполненности структурных компонентов профессионального самосознания курсантов.

Так, когнитивный компонент представлен характеристиками, отражающими выраженность профессионально-важных качеств, а также характеристиками, отражающими уровень профессиональной идентичности. Преобладание высоких показателей по категориям «Я каким хотел бы быть» и «Я как специалист» указывает на актуализацию образа идеального Я в оценках курсантов, однако в самооценках курсантов «Я как специалист» на протяжении всего обучения сохраняется устойчивая тенденция к снижению доверительного отношения к другим людям или нейтрализации доверия к ним.

Аффективно-оценочный компонент представлен отношением к себе как к курсанту, а также отношением к своей деятельности (учебно-образовательной, служебно-боевой).

Поведенческий компонент отражает мотивационно-ценностные и регулятивно-действенные аспекты, являющиеся важнейшими для успешного выполнения профессиональной деятельности. Таким образом, содержательная наполненность компонентов профессионального самосознания обусловлена двойственностью статуса курсанта (сотрудник ГПС и обучаемый), а также специфическими условиями деятельности не только учебной, но и служебно-боевой.

Анализ первичных результатов исследования позволил также определить некоторые проблемные области в содержании компонентов профессионального самосознания курсантов. Так, при исследовании когнитивного компонента обнаружено отрицание служебной деятельности курсантами, вследствие ее жесткой регламентированности. В аффективно-оценочном компоненте выявлено, что преобладание социальной желательности в самооценках курсантов является осознанным и контролируемым явлением, по всей видимости, сама среда, в которой находятся обучаемые, способствует данному обстоятельству. Этот факт по нашему мнению, свидетельствует о формировании профессиональных деформаций уже на этапе получения образования. При исследовании поведенческого компонента профессионального самосознания обнаружено, что в процессе обучения курсанты не в полной мере принимают такие ценности, как принятие себя со своими потребностями и влечениями, осознание самоценности каждой личности, спонтанность поведения, признание за каждой личностью права на выбор, принятие

ответственности за сделанный выбор. Эта тенденция указывает на то, что происходит переосмысление некоторых ценностей курсантами, и вероятно снижается ответственность за сделанный выбор, чему способствует ряд условий: принцип единоначалия, авторитарный стиль управления (ты часть этой системы). Хотя для курсантов характерна смешанная мотивация достижения, все же в процессе обучения обнаружена тенденция к мотивации избегания неудачи. На наш взгляд эта закономерность объясняется: во-первых, преобладанием принципа единоначалия, во-вторых, авторитарным стилем управления деятельностью (служебной, учебной), в-третьих, преобладанием формализма, дидактичности деятельности непосредственных командиров, в-четвертых, специфическими условиями поощрения и наказания курсантов. Данный факт может свидетельствовать о формировании общепрофессиональных деформаций уже на этапе получения образования.

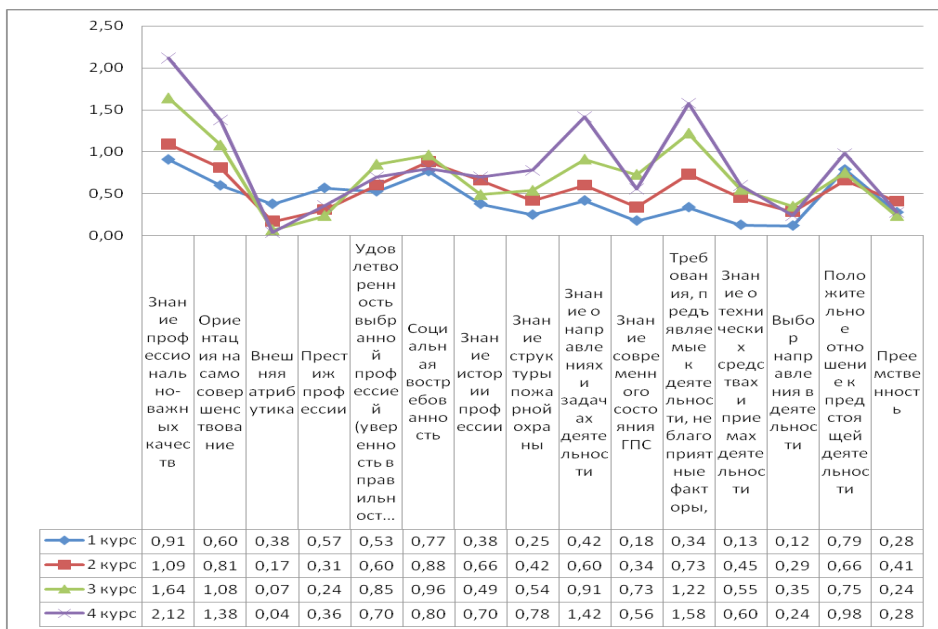
В процессе обучения курсанты не видят связи между своими действиями и значимыми событиями жизни, не считают себя способными контролировать их развитие и полагают, что большинство событий является результатом случая или действий других людей (принцип единоначалия).

В процессе проверки гипотезы о существенных изменениях в содержании структурных компонентов профессионального самосознания (когнитивного, аффективно-оценочного, поведенческого) курсантов были получены данные об имеющихся различиях на каждом курсе обучения. Сравнение полученных средних значений и определение значимости их различий по  $t$  – критерию Стьюдента показало следующее.

*Когнитивный компонент* профессионального самосознания претерпевает ряд изменений в процессе обучения, выражающихся в следующем:

- У курсантов первого курса преобладают внешние, формально-атрибутивные представления о сущности профессиональной деятельности пожарного, у курсантов второго и третьего курсов наблюдается последовательный переход от поверхностных – к внутренним, качественным представлениям о сущности пожарной охраны, ее истории, целях и задачах; переход от представлений к целостным знаниям о будущей профессиональной деятельности, методах и приемах пожарной деятельности, акцентирование внимания на психологических качествах пожарного у курсантов четвертого курса (рисунок 1).





**Рис. 1. Средние значения частот по методике сочинения «Профессия пожарного» курсантами первого – четвертого курсов**

- Формирование профессиональной идентичности имеет поступательный характер и, как следует из полученных данных, начинается со второго курса, достигая своего максимума к четвертому.
- Образ профессионала, сформировавшийся у обучаемых на первом курсе, становится неизменным на протяжении всех последующих лет обучения. Этот процесс сопровождается, с одной стороны распадом идеализированных представлений, с другой стороны – структурированием реалистических «остатков». Таким образом, идеал «Я – профессионального» в глазах курсантов второкурсников и последующих курсов не изменяется. Данный факт свидетельствует о проблематике процесса профессионального и личностного саморазвития, в основе которого лежит представление об идеальном образе.

Динамика в *аффективно-оценочном* компоненте профессионального самосознания выражается в том, что более высокий уровень формирования самоотношения выявлен у обучаемых первого и четвертого курсов по сравнению с курсантами второго и третьего года обучения. Основные различия затрагивают область самоуважения и самопонимания, веры в свои силы, принятия себя,

самостоятельность, способность контролировать собственную жизнь. Отсутствие различий между курсантами второго и третьего курса обучения свидетельствует, вероятно, об определенной стагнации в сфере самоотношения, проявляющейся в ориентации оценивания себя на второстепенные условия (авторитарный стиль управления, роль вышестоящих командиров и т.д.) – с одной стороны, а их наличие с первокурсниками и четверокурсниками – о вероятной проблематике этой области.

В *поведенческом компоненте* профессионального самосознания также наблюдается определенная динамика:

- Первокурсники в отличие от курсантов второго, третьего и четвертого курсов – более гармонично и непротиворечиво воспринимают окружающий мир, проявляют интерес к познанию, постижению его законов. Второкурсники более контактны чем первокурсники, третьекурсники - обладают большей сензитивностью, что возможно говорит о неоднозначности самоактуализации в процессе профессионального становления. У обучаемых четвертого курса наблюдается снижение когнитивной сложности представлений об окружающем мире и обществе, а также некритичное отношение к собственным личным качествам, достоинствам и недостаткам. По мере увеличения срока обучения возрастает когнитивная простота.

- Первокурсники имеют более высокий уровень показателей осмысленности жизни, по сравнению с представителями второго, третьего и четвертого курсов. Данный факт указывает на отсутствие необходимой динамики профессионального самосознания в ходе учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов противопожарной службы. Наиболее низким уровнем осмысленности обладают курсанты второго курса, что проявляется в переживании ощущений бессмысленности, бесцельности процесса жизни, отсутствия глобальных жизненных устремлений, сопровождающиеся скукой и безразличием.

- Наиболее высокие показатели интернальности наблюдаются у первокурсников. Однако при сравнении данных третьего и четвертого курсов с первым статистических различий не наблюдается, такая же тенденция сохраняется при сопоставлении данных курсантов третьего и четвертого курса. Снижение уровня интернальности отмечено только у обучаемых второго курса.

С целью исследования факторной структуры профессионального самосознания по критерию «Каменистой россыпи» Кетелла была принята четырех факторная модель экстракции факторных весов, поскольку в этом случае описываемые факторы

имеют максимальное собственное значение при минимальном их количестве.

Факторная структура профессионального самосознания представлена четырьмя факторами: «Образ себя как субъекта профессиональной подготовки»; «Образ себя в будущем как представителя профессии»; «Образ себя как субъекта саморазвития»; «Образ себя в перспективе саморазвития». Заметим, что при сохранении общей факторной структуры содержательная наполненность факторов претерпевает изменения в зависимости от курса обучения. При этом зафиксировано увеличение профессиональной идентичности от курса к курсу. Так, если на первом курсе обучаемые осознают себя как субъекты учебно-образовательного процесса, то к четвертому курсу «образ я как субъект профессиональной подготовки» обучаемых интегрирует в себе не только образ курсанта, но и образ специалиста-профессионала. То есть, на становление профессионального самосознания оказывает существенное влияние деятельность, в которую включены курсанты (служебно-боевая, учебно-образовательная), ее особенности (регламентированность), а также специфика учебных задач, характерных для того или иного курса обучения. На первом и втором курсах курсанты проходят обучение в должности пожарного на базе учебной пожарной части института. На третьем курсе проходят стажировку в должности начальника караула, на четвертом – в должности инспектора.

Динамика факторной структуры профессионального самосознания курсантов обеспечивается не только разным соотношением ее структурных элементов, но и спецификой их деятельности.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Профессиональное самосознание курсантов ГПС МЧС России представлено совокупностью трех компонентов: когнитивного, аффективно-оценочного и поведенческого. Когнитивный компонент представлен характеристиками, отражающими выраженность профессионально-важных качеств, а также характеристиками, отражающими, уровень профессиональной идентичности и актуализацией образа идеального Я. В аффективно-оценочном компоненте представлено отношение к себе как к курсанту, а также отношение к своей деятельности (учебно-образовательной, служебно-боевой). Поведенческий компонент отражает мотивационно-ценностные и регулятивно-действенные аспекты, являющиеся

важнейшими для успешного выполнения профессиональной деятельности.

2. В процессе обучения в вузе наблюдается динамика в становлении профессионального самосознания курсантов, которая обнаруживается в изменении содержательной наполненности каждого из компонентов. В когнитивном компоненте от курса к курсу наблюдается последовательный переход от поверхностных (формально-атрибутивных) представлений – к формированию целостных знаний о профессиональной деятельности. Формирование профессиональной идентичности начинается со второго и достигает своего максимума к четвертому курсу. Образ профессионала, сформировавшийся у обучаемых на первом курсе, становится неизменным на протяжении всех последующих лет обучения. В аффективно-оценочном компоненте обнаружены различия в области самоуважения, самопонимания, веры в свои силы, принятия себя, самостоятельности, способности контролировать собственную жизнь, при этом более высоким уровнем самоотношения обладают курсанты первого и четвертого курсов.

В поведенческом компоненте в процессе обучения происходит снижение когнитивной сложности представлений об окружающем мире и обществе, а также не критичное отношение к собственным личностным качествам, достоинствам и недостаткам; снижение уровня показателей осмысленности жизни. В процессе обучения курсантов обнаружена тенденция к мотивации избегания неудачи.

3. Факторная структура профессионального самосознания представлена четырьмя факторами: («Образ себя как субъекта профессиональной подготовки»; «Образ себя в будущем как представителя профессии»; «Образ себя как субъекта саморазвития»; «Образ себя в перспективе саморазвития»). При сохранении общей факторной структуры в процессе обучения наблюдается изменение ее содержательной наполненности, что обусловлено многоаспектностью видов деятельности курсантов, ее особенностями, а также спецификой учебных задач, характерных для каждого курса профессионального обучения.

4. Особенности содержательной наполненности структурных компонентов профессионального самосознания, а также особенности факторной структуры позволяют наметить основные направления работы по психолого-педагогическому сопровождению профессионального самосознания курсантов на каждом курсе обучения.

### Список литературы

1. Васягина, Н.Н. Демченко, О.Ю. Особенности ценностной структуры профессионального самосознания курсантов ГПС МЧС России // Образование и наука. - 2009. - № 2. - С. 64-70.
2. Васягина, Н.Н. Самосознание как условие субъектного становления личности // Дискуссия. - 2013. - № 4 (34). - С. 96-104.
3. Васягина, Н.Н. Личность в современном социокультурном пространстве России // Психолого-педагогическое сопровождение в образовательных учреждениях Российской Федерации формирования человека как личности на этапе межпоколенческого перехода молодежи : сб. статей. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института, 2010.
4. Васягина Н.Н., Плеханова О.Ю. Проблемы образа мира в психологии // Актуальные проблемы психологии личности: Сб. науч. тр./ Урал. гос. пед. ун-т; Отв. Ред. Н.Н. Васягина. – Екатеринбург, 2004. – С. 4-12.
5. Демченко О.Ю. Становление профессионального самосознания студентов // Материалы региональной научно-практической конференции «Практическая психология». Том IX. Екатеринбург, 2006. С. 91-93.
6. Демченко О.Ю. Аффективно-оценочный компонент профессионального самосознания и его значимость в профессиональной деятельности сотрудников ГПС МЧС России // Технические и социально-гуманитарные аспекты профессиональной деятельности ГПС МЧС России: проблемы и перспективы: Материалы научно-практической конференции. – Воронеж: Лио-принт, 2007. – с.210-213.
7. Демченко О.Ю. Представленность профессиональных характеристик в образе Я курсантов ГПС МЧС России // Актуальные проблемы психологии личности: Сб. науч. тр. / Урал. гос. пед. ун-т; Отв. Ред. Н.Н. Васягина. – Екатеринбург, 2007. – с. 103-109.
8. Демченко О.Ю. Особенности психологического анализа ошибочных действий сотрудников ГПС МЧС России // Актуальные вопросы психологии в области человеческого фактора: Материалы второй международной научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2008. – С.253-256.
9. Демченко О.Ю. Отражение проблемы взаимосвязи образа мира и профессиональной деятельности в отечественной психологии //Журнал практического психолога. № 2. – 2008. – С. 48-53.

## **ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА**

### **3.1. Имидж педагога: структурно-содержательный анализ**

*Григорян Елена Николаевна*

Сложившаяся в стране в начале XXI века новая социально-экономическая и политическая ситуация, повлекшая за собой изменения как в жизни социальных групп, так и в жизни отдельно взятого человека, вызвала реформирование образования, переход к гуманизации и демократизации школьной жизни, ориентацию на развитие личности учащегося, а не только на простую трансляцию знаний, предъявила принципиально новые требования к личности учителя. Особое значение для эффективной деятельности педагога стала иметь компетентность специалиста. Ярко выраженную социальную значимость приобретают особенности человека, его способности, профессиональная подготовка, восприимчивость к нововведениям, готовность к творческому поиску и контакту, социальным переменам, к успешному решению профессиональных задач в новых условиях.

Современные взгляды на социокультурную миссию преподавателя, исследования в области развития информационного типа общества определяют необходимость введения новых понятий для отражения специфики деятельности педагога в изменившихся условиях: «профессиональный имидж педагога», «методическая компетентность», «коммуникативная компетентность», «информационная культура» и др. (В.А. Адольф, Н.В. Кисель, Т.П. Лапыко, К.С. Махмуран, А.Н. Ревенко, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловьва и др.).

В совершенствовании профессионализма педагога особый научно-исследовательский интерес представляет изучение феномена имиджа и базовых условий его направленного формирования. В педагогике и психологии пока отсутствует научно-обоснованный инструментарий исследования имиджа учителя, не обоснованы условия его целенаправленного формирования. В связи с этим, назрела острая необходимость, в разработке нового научного знания и прикладных аспектов его использования для образовательной практики школы и педагогических ВУЗов.

В настоящее время формирование имиджа становится актуальной проблемой в деятельности учителей школы, задача

которых готовить образованных, конкурентоспособных молодых людей. В современном, потерявшем многие прежние ориентиры, российском обществе профессия учителя утратила былые высоты и необходимость её реабилитации не вызывает сомнения. Вместе с тем к деятельности и личности педагога, по-прежнему, предъявляются самые высокие требования. В то время как система профессиональной подготовки уделяет достаточно внимания квалификации учителя, его профессиональной компетентности, формирование педагога как гармонично развитого субъекта часто остается вне поля деятельности образовательных учреждений, тогда как последнее часто становится детерминантой формирования успешной профессиональной деятельности.

Имидж является отражением профессиональной деятельности педагога, его личностных качеств, внешних данных. В соответствии с этим педагог для личной презентации должен соответствовать такому образу, который позволит произвести благоприятное впечатление на партнеров по коммуникации. Вышесказанное ведет к актуализации потребности в изучении структуры и содержательной наполненности компонентов имиджа педагога.

Педагогическая деятельность - это уникальное, ни с чем несравнимое явление, опирающееся на разнообразные знания и требующее от преподавателя наличия определенных способностей, особого типа мышления и системы жизненных смыслов. Проводимые в последние годы исследования, подтверждают жизненность и актуальность такого сложного феномена, как профессиональный имидж педагога, так как он раскрывает определенные стороны личности и проявления деятельности. Так, в исследованиях С.А. Аминтаевой, М.В. Апраксиной, Е.А. Бекетовой, Л.И. Жариковой, Е.А. Петровой, В.М. Шепеля и др. имидж педагога рассматривается как фактор успеха в профессиональной деятельности, инструмент, помогающий выстраивать отношения с окружающими, элемент конкурентоспособности и продвижения на рынке труда.

В современной психологической науке отсутствует единое общепринятое научное представление как о профессиональном имидже учителя, так и месте этого понятия в ряду научных категорий. Рассмотрим основные подходы к трактовке данного понятия.

А.А. Калужный понимает имидж учителя как социально-психологическую категорию, социальную перцепцию. По его мнению, имидж - это образ, представление, методом ассоциаций наделяющий объект дополнительными ценностями, не имеющими основания в реальных свойствах самого объекта, но обладающими социальной

значимостью для воспринимающего этот объект. Имидж учителя, рассматриваемый ученым в рамках категории профессионального имиджа, является личностным феноменом, который имеет социально-психологическую природу, детерминированную субъектом личности учителя как специалиста-профессионала. Он отражает значимые особенности личности, профессиональной деятельности и общения, поведения и внешнего облика педагога [4].

Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров определяют имидж учителя как эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа учителя в сознании воспитанника, коллег, социального окружения, массовом сознании [9].

В контексте реализации гуманистической концепции образования В.Н. Черепанова, говоря об индивидуальном имидже педагога, определяет его как гармоничную совокупность внешних и внутренних индивидуальных, личностных, индивидуальных и профессиональных качеств учителя, призванных продемонстрировать его желание, готовность и способность к субъект-субъектному общению с участниками образовательного процесса [12].

В свою очередь Н.А. Тарасенко характеризует индивидуальный имидж учителя как компонент культуры педагогической деятельности, который предопределяет успешность профессиональной деятельности учителя, так как позволяет ему лучше проявить личностные и деловые качества. По его мнению, индивидуальный имидж - это система личностных качеств учителя (толерантность, тактичность, доброжелательность, рефлексивность и др.) и психологических средств (вербальных и невербальных, способов общения, позиций, ролей), к которым целенаправленно прибегает учитель с целью достижения оптимального результата педагогической деятельности [10].

Л.П. Качалова обращает внимание на то, что имидж учителя - это интегральное, целенаправленно сформированное, целостное, динамичное качество, обусловленное соответствием и взаимопроникновением внутренних и внешних личностных и индивидуальных качеств педагога, призванное обеспечить гармоничное взаимодействие его с самим собой и участниками образовательного процесса и позволяющее реализовать педагогическую деятельность через формирование позитивного мнения [5].

Необходимо отметить, что имидж возникает только тогда, когда объект-носитель имиджа становится «публичным», т.е. когда



есть субъекты его непосредственного или опосредованного восприятия.

В большинстве научных определений имиджа есть несколько ключевых слов, которые позволяют отделить это понятие оттого, что обычно понимается под имиджем в обыденном сознании, в котором часто синонимом имиджа является понятие стиля. Первое из этих слов — «целостный». Оно означает, что в структуру имиджа педагога входит не только его внешний вид (прическа, одежда, аксессуары и т.п.), но также все, на основе чего окружающие составляют свое мнение о человеке. Сюда могут быть включены стиль педагогической деятельности, общая направленность личности педагога, его коммуникативные и интерактивные навыки, манера речи и т.д.

Второе ключевое слово — «непротиворечивый». Под ним следует понимать то, что видимость, или внешнее проявление имиджа, должны соответствовать внутреннему состоянию человека. Больше всего для описания этой стороны имиджа подходит понятие конгруэнтности, то есть соответствия одних элементов имиджа другим.

Следующие ключевые слова можно объединить в общий блок, который характеризует корпоративную культуру организации. Это термины «цели», «нормы», «ценности» и «ожидания» целевой группы, которой в данном случае является ученический коллектив. Эти термины выводят понятие имиджа за рамки личности педагога и заставляют взглянуть на проблему с точки зрения учебного процесса в целом. В самом упрощенном виде это означает, что имидж педагога, как целостный и непротиворечивый образ, должен соответствовать определенным характеристикам общественной культуры.

Таким образом, основной целью формирования имиджа является моделирование способа восприятия педагога учениками, при котором он органично вписывается в систему ожиданий учащихся, родителей коллег, соответствующую сложившемуся в обществе стереотипу.

Однако, в общественном сознании существует, в первую очередь, имидж профессии учителя, который обобщает характеристики, свойственные разным педагогам, и закрепляет их в виде образа-стереотипа. Общество, порождая требования к профессиональному имиджу учителя, влияет на его содержание. Но из поколения в поколение неизменными остаются такие качества идеального учителя, как любовь к детям, доброжелательность, искренность, умение общаться [2].

Таким образом, имидж педагога это продукт особой деятельности учителя по созданию или преобразованию целостного образа, результатом которой является репрезентация экспрессивно окрашенного стереотипа, образа педагога в представлении коллектива учащихся, коллег, социального окружения, в массовом сознании.

Рассматривая профессиональный имидж как инструмент педагогического влияния и как условие успешной профессиональной деятельности, можно выделить такие важные структурные компоненты: соответствие внутреннего и профессионального образа, вербальные и невербальные средства общения, эстетика внешнего облика. Соответствие образа профессии внутреннему образу считается основным компонентом педагогического имиджа, поскольку умение располагать к себе людей и создавать позитивный настрой в общении – необходимое качество в профессиональном общении. Внутренний образ – это культура учителя, его обаяние, эмоциональность, общеобразовательная компетентность, ассоциативное видение, самообладание в условиях публичности, креативные личностные черты. Внешний образ – это особые формы отношения к материалу, способность к самопрезентации, умелая постановка всего хода урока, профессиональный подход к построению межличностных отношений с учениками, родителями, коллегами и другим социальным окружением. Вербальные и невербальные средства общения – важные компоненты имиджа. Что и как говорит учитель, умеет ли он словом привлечь и удержать внимание аудитории, какие жесты, мимику и позы использует, как стоит, сидит, молчит – всё имеет значение. Учитель обучает, даже когда молчит. Внешний облик помогает создать или разрушить позитивный имидж педагога. Визуальная привлекательность – часть профессионального имиджа, эстетический компонент в виде аудиовизуальных и кинестетических характеристик педагога можно использовать как инструмент педагогического воздействия. Тембр голоса, пластика, мимика, одежда, обувь, причёска, макияж, украшения – всё несёт воспитательную нагрузку и влияет на формирование внешнего образа в глазах окружающих [6]. Социальная роль имиджа состоит в том, что самопрезентация позволяет создать образ, приближённый к идеальному «я», что способствует саморазвитию. Исследователи утверждают, что эффективное взаимодействие с профессиональным социальным окружением и управление результатами педагогического процесса может осуществлять только педагог с позитивной «Я-концепцией». В психологической литературе эта концепция характеризуется как

обобщённое представление о себе, системе взглядов, суждений, оценка собственной личности, существующая в сознании.

В структуре «Я-концепции» традиционно выделяется три компонента: когнитивный; оценочный; поведенческий. Основополагающим, в процессе формирования имиджа, является оценочный компонент «Я-концепции», который обычно и называют самооценкой. Это личностное суждение о собственной ценности и отношении ко всему, что входит в сферу «Я». Для учителя с положительной «Я-концепцией» обычно характерно высокое чувство собственной значимости, уверенность в способности заниматься педагогической деятельностью. Профессиональная эрудиция, рефлексия, целеполагание, общеобразовательная компетентность, высокий уровень коммуникативных навыков – наиболее важные элементы построения профессионального имиджа. Имидж – это результат целенаправленных профессиональных усилий. Учителю важно осознать, что целью создания имиджа является не формирование образа учителя в театральной маске, а учителя с качествами творца, которые проявляются в зависимости от решаемых педагогических задач. [7]

Имидж учителя проявляется в некоторой обобщенной форме, которая может содержать следующие структурные компоненты: индивидуальные характеристики, личностные, коммуникативные, деятельностные и внешнеповеденческие. В образе конкретного учителя соединяются индивидуальный, профессиональный и возрастной имиджи. Окружающие выносят суждения как о личностных, возрастных, половых, так и о чисто профессиональных качествах педагога. Далее перейдем к рассмотрению структурных компонентов имиджа учителя. Отметим, что многие авторы акцентируют внимание на внешних аспектах имиджа, рассматривают это понятие в узком контексте как внешне наблюдаемый образ, вызывающий определенное восприятие человека, профессионала. Такой подход ограничивает представление о сущности имиджа, его содержательной наполненности, поскольку изучению и анализу подвергается лишь одна сторона целого комплекса, состоящего из нескольких компонентов. При рассмотрении лишь одной стороны не учитывается специфика других сторон, что упрощает восприятие понятия имиджа, не представляя возможности увидеть его в полном объеме, под разными углами.

Иного подхода придерживаются ученые (В.М. Шепель), отмечающие значимость личностных качеств человека при формировании своего имиджа. В.М. Шепель считает безупречным

имидж того педагога, который влюблен в детей и увлечен своей работой, интуитивно и сознательно выбирает наиболее адекватные модели поведения к достоинству детей и их актуальным потребностям. Данный автор выделяет три группы качеств, которые определяют индивидуальный имидж [3]:

1) Природные качества: коммуникабельность, рефлексивность, красноречивость. Эти качества В.М. Шепель обозначает общим понятием «умение нравиться людям».

2) Характеристики личности как следствие ее образования и воспитания. Это нравственные ценности, психическое здоровье, владение набором технологий, таких как межличностное общение, упреждение и преодоление конфликтов и т. д.

3) Характеристики личности, определяемые ее жизненным и профессиональным опытом.

Эта идея получила дальнейшее развитие, и исследования в этой области были продолжены А.А. Калюжным при изучении профессионального имиджа педагога. Он расширил представление о структуре изучаемого понятия, выделив три компонента:

- внешний облик;
- использование вербальных и невербальных средств общения;
- внутреннее соответствие образа профессии - внутреннее «Я».

Так, помимо внешнего и внутреннего компонента появляется дополнительный, промежуточный - средства общения.

Согласно структуре, предложенной А.Ю. Панасюком, личный имидж, с точки зрения формирующих его факторов, включает следующие составляющие:

- габитарную (от лат. Габитус - внешний вид) - одежда, прическа, обувь, аксессуары, макияж, парфюм, силуэт.
- кинетическую - осанка, походка, жестикация, мимика (выражение лица, улыбка, направление и продолжительность взгляда).
- речевую - культура устной и письменной речи, грамотность, стиль, почерк,
- средовую - созданная человеком среда обитания (интерьер квартиры, оформление кабинета, порядок на рабочем столе и т.п.).
- овеществленную - созданные человеком продукты его труда

Первые три компонента имиджа прочитываются при личном общении, два последних могут нести информацию о человеке заочно. Интегрируясь, они формируют представление о человеке как о

личности (личный имидж) и профессионале (профессиональный имидж). Идеальный вариант - когда оба мнения положительные: «И человек хороший, и учит замечательно!» [11]

Иные компоненты в структуре имиджа выделяет В.В. Бойко:

1) аудиовизуальную культуру личности (речь, манера держаться, одежда, прическа, соответствующие ожиданиям большинства или определенной группы людей);

2) стиль поведения (профессиональный, интеллектуальный, нравственный, эмоциональный, коммуникативный, эстетический, этический);

3) внутреннюю философию, систему ценностей человека (жизненные установки, нравственное кредо, система отношений), что накладывает отпечаток на внешность и манеру поведения;

4) атрибуты, подчеркивающие статус и притязания личности (обстановка офиса, машина и так далее);

5) психогигиенический «Я – образ» (в целом притягательный психогигиенический образ партнера таков: он внешне и внутренне спокоен, активен, доброжелателен, миролюбив и так далее).[1]

В результате анализа литературы нами была выбрана в качестве основополагающей для дальнейшего исследования имиджа педагога и его структурных компонентов концепция, предложенная, предложенной Л.М. Митиной. Предлагаемая структура включает три компонента.

- *Внешняя составляющая* включает мимику, жесты, тембр и силу голоса, костюм, манеры, походку. Внешний вид преподавателя, безусловно, может создать рабочее или нерабочее настроение на уроке, способствовать или препятствовать взаимопониманию, облегчая или затрудняя педагогическое общение.

- *Профессиональная деятельность*, по мнению Л.М. Митиной, раскрывается через *процессуальную составляющую* имиджа, которая конкретизируется такими формами общения, как профессионализм, пластичность, выразительность и т.д. «Эмоционально богатый учитель, владеющий приемами вербального и невербального проявления чувств и целенаправленно их применяющий..., способен оживить урок, сделать его экспрессивным, приблизить к естественному общению»[8].

- *Внутренняя составляющая* — это личностные особенности человека: внутренний мир человека, представление о его духовном и интеллектуальном развитии, интересах, ценностях, его личность в целом.

В исследовании приняли участие педагоги средних общеобразовательных учреждений в возрасте от 26 до 64 лет, отобранные методом случайной выборки, проживающие в городе Нижних Серги и поселке городского типа Атиге. Испытуемые имеют высшее и средне-специальное профессиональное образование, стаж работы в школе не менее двух лет. Среди педагогов 11 мужчин и 89 женщин. Выборка является репрезентативной по своему составу.

Для исследования структурной организации и содержательной наполненности компонентов имиджа педагогов мы подобрали следующий инструментарий.

Для изучения **внутренней составляющей** имиджа педагогов нами были использованы:

1. Методика исследования самоотношения (МИС) С.Р.Пантилеева, направленная на выявление особенностей внутренней динамики самосознания, структуры и специфики отношения личности к собственному «Я», которое оказывает регулирующее влияние практически на все аспекты поведения человека, играя важнейшую роль в установлении межличностных отношений, в постановке и достижении целей, в способах формирования и разрешения кризисных ситуаций, в адекватной включённости субъекта в различного рода мероприятия.

2. Методика исследования коммуникативно-характерологических тенденций (Т. Лири, в модификации Л. Н. Собчик). С его помощью можно установить ряд ориентаций - преобладающих типов отношения к окружающим (коллегам, ученикам и др.) и проанализировать особенности педагога, проявляющиеся в межличностном взаимодействии. Выявление этих характеристик представляется важным, поскольку они влияют на психологический климат в коллективе, следовательно, на эффективность осуществления деятельности и формирование соответствующего образа специалиста, его профессиональную успешность.

3. Шестнадцатифакторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла. (форма А), целью которого является изучение особенностей характера, склонностей и интересов личности. Данная методика позволяет определить структуру личности педагога, состоящую из совокупности факторов, что является содержанием внутреннего компонента имиджа.

Для изучения **процессуального компонента** имиджа были использованы:

**1 Тест «Психологический портрет учителя» (Г.В. Рязпкиной и З.В. Рязпкиной)** цель которого заключается в

выявлении особенностей педагога по параметрам, связанным с компетентностью и эффективным осуществлением профессиональной деятельности; **приоритетные ценности учителя, психоэмоциональное состояние, стиль преподавания, самооценка.**

2. Диагностика эффективности педагогических коммуникаций (модифицированный вариант анкеты А.А. Леонтьева) диагностическая цель которой заключается в определении «аудиторной атмосферы», активности, выраженности познавательного интереса у обучаемых, а так же некоторых проявлений стиля педагогической деятельности.

Следует отметить, что тест эффективности педагогических коммуникаций и методика «Психологический портрет учителя» помогли нам воссоздать целостную картину особенностей педагога, значимых для выполнения деятельности и профессионального общения, что раскрывает содержание процессуальной составляющей.

3. Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности (Л.Н. Бережнова), направленная на выявление уровня стремления к саморазвитию, уровня самооценки личностью своих качеств, способствующих саморазвитию, уровня оценки проекта педагогической поддержки как возможности профессиональной самореализации.

Для изучения **внешней составляющей** имиджа педагогов нами были использованы:

1. Методика определения уровня перцептивно-невербальной компетентности. (Г. Я. Розен.), позволяющая выявить степень выраженности умения налаживать отношения и прочитывать контекст общения. С помощью предложенной шкалы невербальной компетентности педагога определяется степень выраженности умения налаживать отношения и прочитывать контекст общения по трем группам: 1) с низким уровнем невербальной компетентности; 2) с умеренным уровнем невербальной компетентности; 3) с высоким уровнем невербальной компетентности.

2. Тест для определения стратегии самопрезентации личности в одежде (Е.А. Петрова) предназначенный для определения преобладающей концепции самопрезентации педагогов – «Ублажающей» или «Самоконструирующей».

3. Диагностика доминирующей эмоциональной модальности у педагогов (Л.А. Рабинович в модификации Т.Г. Сырицо), позволяющая определить доминирование той или иной эмоциональной модальности (радость, гнев, страх, печаль).

Для обнаружения взаимосвязей между структурными компонентами имиджа педагога, полученные данные были

подвергнуты корреляционному анализу методом ранговой корреляции Спирмена, что позволило нам выявить корреляционные плеяды, определяющие особенности взаимосвязи между процессуальным, внутренним и внешним компонентами.

Взаимосвязь между процессуальным и внешним компонентами имиджа педагога характеризуется противоречивостью и конфликтностью. Так, постоянное стремление к самосовершенствованию и саморазвитию формирует такой стиль преподавания, где общение с учащимися менее свободное и возможности учеников ограничены. А высокий уровень коммуникативной эффективности связан с напряженностью в процессе взаимодействия педагогов с учащимися и минимальным проявлением эмоциональной модальности «радость». В свою очередь «ублажающая» стратегия самопрезентации в одежде, говорящая о принятии педагогами норм того общества, где предстоит общаться, тесно связана со стилем преподавания где ученик – равноправный партнер и основные методы воздействия: совет, просьба, побуждение к действию, а эмоциональная модальность менее выражена.

Взаимосвязь между внешним и внутренним компонентами характеризуется корреляцией высокого уровня невербальной компетентности с проявлением у педагогов сильного характера, добросовестности, уравновешенности, настойчивости в достижении целей, точности и деловой направленности. Так же при этом в большей степени проявляется радикализм, который определяется наличием интеллектуальных интересов, терпимостью к неудобствам, свободомыслием и экспериментаторством. Отзывчивость по отношению к другим определяет отсутствие стремления к самообвинению. Чем чаще педагоги ориентируются на себя, свои знания и опыт при принятии решений и выборе той или иной стратегии в деятельности, тем больше они испытывают тревогу и беспокойство за результат. Но при этом педагоги склонны к небрежности, неточности, плохо контролируемы, не считаются с общественными правилами, имеют низкое самомнение. Так же мы видим, что чем больше проявляется открытость, тем педагоги менее руководствуются «ублажающим» стилем в одежде в обычной жизни и проявляют больше свою индивидуальность в общей стратегии самопрезентации в одежде. Чем выше открытость, тем в меньшей степени педагоги собраны, скорее расслаблены, спокойны, невозмутимы, сдержанны, имеют излишнюю удовлетворенность.

Взаимосвязь между процессуальным и внутренним компонентами, раскрывается корреляцией между высокой



самооценкой и нежеланием проявлять отзывчивость и доброту к окружающим. Высокий уровень тревожности побуждают учителей ориентироваться только на себя, что способствует негативному эмоциональному состоянию, появлению чувства тревоги, бессилия, раздражения от невозможности изменить ситуацию. При высоком уровне приоритетных ценностей учителя, когда педагоги готовы отстаивать интересы детей, способны создавать благоприятную обстановку на уроках, педагоги доверчивы, откровенны, соглашаются с условиями, прощают, понимают, легко забывают трудности, благожелательны по отношению к другим, хорошо работают в коллективе. Однако, это способствует эмоциональной лабильности, педагоги находятся под влиянием чувств, переменчивы, легко расстраиваются, имеют тенденцию уступать.

Таким образом, очевидной становится взаимозависимость между внутренним, процессуальным и внешним компонентами имиджа педагога.

Для выявления факторной структуры компонентов имиджа педагога, полученные данные, отдельно для каждого структурного компонента, подвергались факторному анализу варимакс-методом с применением преобразования Кайзера и метода Р. Кеттела («каменистая осыпь»).

Перейдем к рассмотрению полученных результатов. Факторная структура **внешнего компонента** имиджа педагогов представлена тремя факторами, описывающими 61,3% от общей дисперсии: «индивидуальность», «самопрезентация», «самоориентация».

Первый фактор, объясняющий 22,6% от всех дисперсий, нагружают переменные: «общая стратегия самопрезентации в одежде» ( $r = -0,70$ ;  $p = 0,01$ ), «эмоциональная модальность» ( $r = 0,76$ ;  $p = 0,01$ ). Будучи открытыми и уверенными в себе людьми ярко выраженной способностью управлять своим внутренним состоянием, педагоги характеризуются высокой эмоциональной зрелостью и устойчивостью, уверенностью в себе и самоконтролем. Они трезво оценивают действительность и часто достигают успеха в предпринимаемых начинаниях. Активность, бодрость, эмоциональная выразительность, контактность, сочетающиеся со стремлением доминировать, с тенденцией к независимости суждений и самостоятельности, что определило общую стратегию самопрезентации в одежде - педагоги другим демонстрируют то, что считают лучшим и правильным по критериям своей личности. При такой стратегии манера одеваться не меняется от аудитории к аудитории. Люди в первую очередь

ориентированы на свои собственные взгляды и представления о том, как надо одеваться, хотя определенный учет ситуации, конечно, происходит, однако они придерживаются своих взглядов при выборе стиля в одежде. Такой результат свидетельствует об отсутствии общепринятых норм и правил в одежде учителей. Демонстрируемое «я» у таких педагогов максимально приближено к идеальному «я». Этот фактор мы обозначили как **«индивидуальность»**.

Второй фактор, объясняющий 19,7% от всех дисперсий, представлен тремя переменными: «светская жизнь» ( $r = 0,85$ ;  $p = 0,01$ ), «работа» ( $r = 0,64$ ;  $p = 0,01$ ). Данный фактор указывает на разделение педагогами двух основных сфер самопрезентации - работа и отдых. Однако, как в повседневной жизни, так и на работе педагоги ориентированы на свои собственные взгляды и представления о том, как и во что надо одеваться. Данный фактор мы интерпретировали как **«самопрезентация»**.

Третий фактор **«самоориентация»**, объясняющий 19% от всех дисперсий, нагружают переменные: «отдых» ( $r = -0,62$ ;  $p = 0,01$ ), «уровень невербальной компетентности» ( $r = 0,64$ ;  $p = 0,01$ ). Данный фактор, как и предыдущий, подчеркивает значимость собственных представлений и личных установок при выборе стиля одежды. Педагоги поглощены своими собственными проблемами и недостаточно внимательны к проблемам других. Они обнаруживают неспособность к налаживанию отношений и пониманию характера межличностного взаимодействия, в которое вовлечены, что определяет «самоконструирующую» концепцию самопрезентации в повседневной жизни - ориентацию на свои собственные взгляды и представления о том, как надо одеваться.

В результате анализа факторной структуры внешнего компонента имиджа педагогов, мы можем обозначить противоречивые тенденции, определяющие выбор концепции самопрезентации: с одной стороны, педагоги открыты и уверены, а с другой, слишком поглощены своими проблемами и не замечают других, определило ориентацию на свои взгляды и предпочтения в выборе стиля одежды.

Факторная структура **процессуального компонента** имиджа педагогов представлена тремя факторами, описывающими 48,7% от общей дисперсии: «авторитарность», «негативный эмоциональный фон», «самоценность».

Первый фактор, объясняющий 18,8% от всех дисперсий, является биполярным и представлен тремя переменными: «самооценка» ( $r = -0,61$ ;  $p = 0,01$ ), «стиль преподавания» ( $r = 0,67$ ;  $p = 0,01$ ), «уровень стремления к саморазвитию» ( $r = -0,71$ ;  $p = 0,01$ ).

Педагогам не всегда легко вступать в свободное общение с другими. В большинстве случаев это сопровождается установкой на негативное восприятие окружающих. Это мешает действовать спонтанно, уверенно, создавать благоприятную, творческую атмосферу на уроке. При этом педагоги сами не стремятся к саморазвитию, а предпочитают идти путем принуждения. Они относят себя к лидерам в коллективе и считают, что имеют репутацию «сильного педагога». Ученик для них - объект воздействия, а не равноправный партнер. Они сами принимают решения, устанавливают жесткий контроль за выполнением предъявляемых требований, часто используют свои права без учета ситуации и мнения учащихся. Наличие авторитарных тенденций в их стиле преподавания не способствует взаимопониманию и творческой атмосфере урока. Учащиеся нередко утрачивают активность, самостоятельность, их самооценка падает, нередко приводя к агрессивности как форме психологической защиты. Этот фактор мы интерпретировали как **«авторитарность»**.

Второй фактор **«негативный эмоциональный фон»**, объясняющий 15,3% от всех дисперсий, составляют переменные: «приоритетные ценности учителя» ( $r = 0,67$ ;  $p = 0,01$ ), «психоэмоциональное состояние» ( $r = 0,81$ ;  $p = 0,01$ ). Приоритетные ценности учителей связаны, в первую очередь, с построением отношений с коллегами, их поддержкой и признанием. Мнение коллег для таких педагогов имеет особое значение. В свою очередь коллеги ценят таких педагогов не только как профессионалов, но и как союзников, которые могут понять их проблемы и поддержать. Однако дети в меньшей степени нуждаются в таком внимании учителей, в их сочувствии и поддержке. Возможно, это связано с тем, что ученики не видят в них союзника, а отношения самих учителей, в лучшем случае, не носят личностной окраски, а в худшем - пронизаны чувством недоверия и отчуждения, что затрудняет сотрудничество в процессе обучения и воспитания. Настроение таких педагогов во многом зависит от внешних факторов. Неблагополучное стечение обстоятельств может выбить их из колеи. В таком состоянии они могут проявлять раздражительность, испытывать чувство тревоги и бессилия, отрицательно влияющие на эффективность работы. И не в силах таких педагогов изменить неблагоприятное стечение обстоятельств.

Третий фактор, объясняющий 14,6% от всех дисперсий, представлен двумя биполярными переменными: «степень коммуникативной эффективности» ( $r = -0,72$ ;  $p = 0,01$ ) и «самооценка

личностью своих качеств» ( $r=0,64$ ;  $p=0,01$ ). Для педагогов характерна ориентация на внутренние критерии духовности. Они уверены в богатстве своего внутреннего мира и своей способности вызывать в других глубокие чувства. Такие педагоги считают, что их личность - ценность для него и других. При этом для педагогов характерна низкая оценка важности коммуникативной деятельности. Имеет место односторонняя направленность учебно-воспитательного воздействия со стороны педагогов. Незримые барьеры общения препятствуют живым контактам сторон. Аудитория пассивна, инициатива проявляется доминирующим положением педагогов. Их стиль уподобляется авторитарной или неконтактной моделям общения. Данный фактор мы обозначили как *«самоценность»*.

Так, анализ факторной структуры процессуального компонента имиджа педагогов позволяет обозначить нам особенности профессиональной деятельности учителя. Уверенность в ценности собственной личности определяет отсутствие стремления к саморазвитию. Атмосфера на уроке характеризуется негативным эмоциональным фоном, что, во многом объясняется авторитарным стилем взаимодействия с учащимися и зависимостью настроения педагогов от внешних обстоятельств.

Факторная структура **внутреннего компонента** имиджа педагогов так же представлена тремя факторами, описывающими 50,1% от общей дисперсии: «принятие себя», «самоуверенность», «нарциссическая самооценка».

Первый фактор, объясняющий 22,2% от всех дисперсий, нагружают переменные: «требовательность-непримиримость-жестокость» ( $r=0,62$ ;  $p=0,01$ ), «отзывчивость-бескорыстие-жертвенность» ( $r=0,67$ ;  $p=0,01$ ), «отраженное самоотношение» ( $r=-0,64$ ;  $p=0,01$ ), «самообвинение» ( $r=0,60$ ;  $p=0,01$ ). Данный фактор, в первую очередь, раскрывает противоречивые тенденции в оценке других людей. Учителя, с одной стороны, очень требовательны по отношению к окружающим, не терпят ошибок, реагируя на них раздражительностью и критикой. С другой стороны, им свойственна деликатность и надежность. И, во-вторых, описывает специфику представлений педагогов о том, как их воспринимают окружающие. Учителя считают себя принятыми другими людьми. Они считают, что их любят, ценят за личностные и духовные качества, за совершаемые поступки и действия, за приверженность групповым нормам и правилам. Педагоги не склонны винить себя во всех неудачах, но могут оценить степень своей вины в зависимости от ситуации. Данный фактор мы обозначили как *«принятие себя»*.

Второй фактор *«самоуверенность»*, объясняющий 19,4% от всех дисперсий, представлен двумя переменными. На одном полюсе находится переменная «доминантность – властность – деспотичность» ( $r=-0,61$ ;  $p=0,01$ ), на другом - «уверенность в себе – самоуверенность – самовлюбленность» ( $r=0,61$ ;  $p=0,01$ ). Интерпретация данного фактора позволяет охарактеризовать педагогов с точки зрения лидерских качеств. Они уверены, деловиты, независимы, способны брать на себя ответственность, быть лидером. Однако, при этом, такие педагоги доминантны, что проявляется в желании наставлять и поучать своих учеников. Они не склонны выслушивать мнение учащихся, предпочитают быть главными в отношениях.

Третий фактор, объясняющий 18,5% от всех дисперсий, представлен следующими переменными: «самоуверенность» ( $r=0,61$ ;  $p=0,01$ ), «саморуководство» ( $r=0,61$ ;  $p=0,01$ ), «самоценность» ( $r=0,61$ ;  $p=0,01$ ). Данный фактор раскрывает особенности процесса оценки себя и отражает особенности самоотношения, в основе которого лежат чувства привязанности и расположенности к себе. В основе фактора лежит некоторое обобщенное чувство симпатии, уважения к себе, уверенности и самоконтроля. Интерпретация данного фактора позволяет нам охарактеризовать испытуемых как уверенных в себе людей, ощущающих силу собственного «Я». Они высоко оценивают свой духовный потенциал, богатство своего внутреннего мира, индивидуальность и неповторимость. Педагоги уважают себя и в целом довольны собой, своими начинаниями и достижениями, ощущают свою компетентность и способность решать многие жизненные вопросы. Основным источником развития своей личности, регулятором достижений и успехов, педагоги считают себя. Педагоги переживают собственное «Я» как внутренний стержень, который координирует и направляет всю активность, организует поведение и отношения с людьми, что делает их способными прогнозировать свои действия и последствия возникающих контактов с окружающими. Данный фактор интерпретирован нами как *«нарциссическая самооценка»*.

Таким образом, анализ факторной структуры внутреннего компонента имиджа педагогов позволяет нам обозначить следующие тенденции: педагоги очень требовательны по отношению к себе и другим, они предпочитают всех наставлять и поучать, относятся к себе как к уникальной личности и знают себе цену.

Итак, обобщая полученные результаты, отметим основные особенности, характеризующие факторную структуру имиджа педагогов: с одной стороны, педагоги открыты и уверены в себе, в

ценности собственной личности, что определяет отсутствие стремления к саморазвитию и ориентацию на свои взгляды и предпочтения в выборе стиля одежды. А с другой, они слишком поглощены своими проблемами и не замечают других, их настроение, во многом зависит от внешних обстоятельств, авторитарный стиль взаимодействия с учащимися способствует неблагоприятной атмосфере на уроке, что, во многом противоречит основным тенденциям гуманизации и демократизации современного образовательного процесса, ориентацию на развитие личности учащегося, а не простую трансляцию знаний.

Формирование имиджа педагога является активной целенаправленной деятельностью, ориентированной на информирование учителя о сильных сторонах тех своих личностных качеств и отношений, которые имеют объективное значение для успешной работы с детьми. Правильно понимаемое учебно-воспитательное значение имиджа учителя для развития подрастающего поколения формирует его ответственное отношение к моделированию своей индивидуальности. Практическое овладение учителем основными принципами педагогической этики, развитие его профессиональной культуры и научной организации труда является важным аспектом становления имиджа. Успешно спроектированный педагогический имидж влияет на самоутверждение учителя и его дальнейшее профессиональное самосовершенствование. Однако просто иметь соответствующий внешний вид явно недостаточно. Необходимо, чтобы сам учитель чувствовал себя комфортно, и чтобы его уверенность передалась аудитории.

### **Список литературы**

1. Бекетова Е.А. Специфика профессионального и индивидуального имиджа учителя /[Текст] PR в образовании - 2005.- № 4 С. 84-89.
2. Жарикова Л.И. Формирование профессионального имиджа современного учителя [Текст] // Имиджелогия - 2005: Феноменология, теория и практика. Материалы III международного симпозиума по имиджелогии / Под ред. Е.А. Петровой - М.: РИЦ АИМ, 2005. - С. 196— 199.
3. Имиджелогия. Секреты личного обаяния [Текст]: монография / В.М. Шепель. - Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 472 с.
4. Калужный А.А. Технология построения имиджа учителя [Текст] // PR в образовании. - 2004. - № 3. - С. 108-112.
5. Качалова Л.П. Воспитание педагогического имиджа будущего учителя: теория и технология. [Текст] Шадринск, 2008.

6. Климова Т.В. Имидж педагога // Основы психологии и педагогики высшей школы [Текст] - Новосибирск. - 1997. - С. 67-75.
7. Крупенин А.Л., Крохина И.М. Эффективный учитель: практическая психология для педагогов. [Текст] - Ростов-н/Дону.: Феникс, 1995.-480
8. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л.М. Митина – М., 1998
9. Педагогический словарь для высших и средних учебных заведений [Текст] / авт. – сост. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. М., 2000.
10. Тарасенко Н.А. Формирование индивидуального имиджа будущего учителя[Текст]: Дис.канд.пед.наук: 13.00.08. - Оренбург , 2003. -173 с.
11. Формирование имиджа: стратегия, психотехнологии, психотехники [Текст] / А.Ю. Панасюк. - 3-е изд., стер. - М. : Омега-Л, 2009. – 265 с.
12. Черепанова В.Н. Педагогическая имиджелогия. [Текст] - Тюмень: ТОГИРРО, 1998.- 170с.

### **3.2. Профессионально-личностная направленность педагога: актуальное состояние и возможности оптимизации<sup>1</sup>**

***Васягина Наталья Николаевна***

Современное российское общество характеризуется интеллектуализацией, динамичностью, активными реформациями разных сфер, в том числе образования. В условиях смены образовательных ориентиров главной ценностью российского общества является подрастающее поколение россиян. Особая миссия в этом процессе принадлежит педагогу, к личности и профессиональной деятельности которого предъявляются высокие требования. Сегодня как никогда востребована профессиональная активность и личностная зрелость педагога, внутренняя интенция, направленная на саморазвитие и актуализацию личностного потенциала в профессии. Однако профессиональные и личностные качества педагога не всегда соответствуют общественным ожиданиям. Напротив, значительная часть педагогов испытывает трудности в решении актуальных профессиональных задач, неудовлетворенность профессиональной деятельностью,

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено под нашим руководством Н.Ю. Марчук

нежелание профессионально или личностно развиваться.

В настоящее время разворачивается острая дискуссия о профессионально-личностных особенностях человека, которые обеспечивают эффективность его деятельности и развития. При этом исследователи сосредотачиваются либо на личностном развитии (К. С. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Б. И. Додонов, Н. В. Гришина, Б. Ф. Ломов, Р. С. Немов, К. К. Платонов, Г. Д. Трунов, Н. А. Филимонова, А. Р. Фонарев, А. И. Щербаков и др.), либо на профессиональном совершенствовании (С. Г. Вершловский, Ф. Н. Гоноболин, С. А. Зимичева, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. А. Сластенин, Г. А. Томилова, А. И. Щербаков и др.). Однако для оптимальной координации профессиональной деятельности педагога в равной мере важны как профессиональный, так и личностный аспекты его развития, что определяет актуальность изучения психологического конструкта, координирующего профессиональную активность и личностные особенности педагога.

Единство динамики и взаимодействие в профессиональной активности специфики профессии, интериоризированной субъектом, и его личностных особенностей, экстериоризированных в деятельности, отражено в профессионально-личностной направленности. Понятие «профессионально-личностная направленность» только входит в научный обиход, с чем связана неоднозначность его определения, представлений о его структуре, возможностях развития и оптимизации. Существующие на настоящий момент фрагментарные исследования профессионально-личностной направленности сводятся к описанию ее природы (Э. Ф. Зеер, А. Г. Кирпичник, М. Е. Холодцова) и значения в жизнедеятельности субъекта (В. П. Бедерханова, А. Г. Кирпичник, Г. Ю. Пискачева, М. Е. Холодцова). Исследований системного характера в отношении данного конструкта на настоящий момент явно недостаточно, хотя именно профессионально-личностная направленность обеспечивает концептуальную организацию профессиональной деятельности и координирует профессионально-личностное развитие педагога. Рассогласование профессионального и личностного развития приводит педагога к стагнации (А. А. Бодалев, Т. Г. Гнедина, И. В. Головнева, Н. Л. Кирт, Л. М. Митина, А. А. Проскрияков, Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова, Э. Э. Сыманюк и др.), профессиональному выгоранию (С. П. Безносков, Н. Е. Водопьянова, Г. Г. Горелова,



М. В. Журавкова, Е. С. Старченкова, Э. Э. Сыманюк, Т. В. Фоманюк и др.), снижению профессиональной мотивации (А. Б. Бакурадзе, Г. В. Кузибецкая, Л. М. Митина, Л. С. Подымова, Е. И. Рогов, В. А. Сластенин и др.) и уходу из профессии (С. Ю. Алашеев, С. В. Быков, И. В. Вачков, В. Г. Вершловский, С. Г. Равлюк, В. С. Собкин и др.). Следовательно, преодоление профессиональных дисфункций педагогов возможно посредством оптимизации их профессионально-личностной направленности. Однако при наличии множества технологий, направленных на психолого-педагогическое сопровождение педагогической деятельности (Л. Д. Андреева, Е. В. Величко, О. М. Жаворонкова, С. А. Квашнина, Е. М. Мерзлякова, Р. Д. Мубинова, Н. И. Савельева и др.), отечественная психологическая практика испытывает дефицит в программах, направленных на оптимизацию профессионально-личностной направленности и позволяющих управлять профессионально-личностным развитием педагогов.

В свете выше сказанного становятся очевидными противоречия:

на социально-психологическом уровне: между требованиями современного общества к личности педагога и несоответствием профессионально-личностного развития современных педагогов этим требованиям;

на методологическом уровне: между необходимостью целостного изучения особенностей профессионально-личностной направленности педагога как конструкта, организующего его профессиональную деятельность и фрагментарным характером научных исследований по этой проблеме;

на научно-практическом уровне: между необходимостью оптимизации профессионально-личностной направленности педагогов и отсутствием соответствующих программ.

Поиск путей разрешения этих противоречий определил проблему нашего исследования: в теоретическом плане это проблема феноменологического анализа профессионально-личностной направленности педагога, особенностей ее функционирования, изучения общих закономерностей и индивидуально-типологических особенностей; в практическом плане – разработка и апробация программы, направленной на оптимизацию профессионально-личностной направленности педагогов.

Целью настоящего исследования является изучение

профессионально-личностной направленности педагога и апробация программы, направленной на ее оптимизацию.

**Методологическую основу исследования** составили положения системного подхода (Б. Г. Ананьев, С. А. Дацук, С. Л. Катречко, В. Е. Клочко, В. Е. Лепский, Б. В. Ломов, М. С. Мириманова, С. А. Шаров), личностно-ориентированного подхода (О. С. Анисимов, А. Г. Асмолов, С. Л. Братченко, В. П. Зинченко, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, А. Маслоу, А. С. Огнев, А. Б. Орлов, А. А. Реан, К. Роджерс, В. Франкл, В. Д. Шадриков и др.), профессиогенетического подхода (Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Н. С. Пряжников, В. А. Сластенин, В. И. Слободчиков и др.), а также теоретические положения о единстве и взаимном характере влияния профессиональной деятельности и личностных особенностей субъекта (Б. Г. Ананьев, М. Я. Басов, С. П. Безносов, Л. И. Божович, Н. Е. Водопьянова, Э. Ф. Зеер, В. С. Мерлин, Л. М. Митина, Е. С. Старченкова, А. Р. Фонарев и др.); о рефлексии как механизме организации субъектом собственной направленности в деятельности (О. С. Анисимов, Б. З. Вульф, В. В. Давыдов, А. З. Зак, А. В. Карпов, Т. Ю. Колошина, В. А. Лекторский, В. Е. Лепский, В. А. Лефевр, Ю. И. Лобанова, А. А. Муканов, Г. Ф. Похмелкина, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, М. К. Тутушкина, Т. В. Фролова).

Для достижения поставленной цели в исследовании использован комплекс теоретических и эмпирических методов и методик, адекватных природе изучаемого объекта, включающий в себя теоретические (анализ и обобщение философских, психолого-педагогических, методологических исследований по проблеме направленности; феноменологический анализ); эмпирические методы (тестирование, анкетирование, формирующий эксперимент) и методы интерпретации результатов. Для упорядочивания и сортировки данных использовалась программа Microsoft Excel, для количественной обработки данных – программа Statistika 6.0.

**Эмпирическая база исследования.** Исследование осуществлялось на базе общеобразовательных школ г. Екатеринбурга и Свердловской области. В исследовании приняли участие 272 педагога.

**Этапы исследования.** Исследование проводилось в четыре этапа. На первом этапе был осуществлен теоретический анализ проблемы профессионально-личностной направленности педагога. На втором этапе разработана и реализована программа

эмпирического исследования. На третьем этапе разработана и реализована программа оптимизации профессионально-личностной направленности педагогов. На четвертом этапе осуществлены обработка и интерпретация полученных данных, подведены итоги исследования.

Достоверность и обоснованность полученных результатов и сделанных выводов обеспечивались методологической аргументированностью исходных теоретических положений, репрезентативностью изучаемой выборки, использованием валидного психологического инструментария, адекватного природе изучаемого явления и соответствующего структурной организации эмпирического исследования, его цели и задачам, сочетанием качественного и количественного подходов в анализе экспериментальных данных, применением методов математической статистики с использованием пакета компьютерных программ статистического анализа, позитивными результатами внедрения теоретических и экспериментальных продуктов работы в практику.

Научная новизна исследования отражена в решении актуальных для современной педагогической психологии задач:

1. Профессионально-личностная направленность рассмотрена как интегративный конструкт личности педагога, который отражает специфику профессиональной деятельности, преломленную в личностных особенностях индивида, включает в себя интенциональную активность личности, специфически сформированную в условиях профессиональной деятельности, и определяет концептуальные особенности в реализации профессиональной деятельности и профессионально-личностном развитии субъекта.

2. Описан психологический механизм профессионально-личностной направленности, основанный на актуализации рефлексии, запускающий цикл процессов «идентификация – интериоризация – индивидуализация – экстериоризация» и детерминирующий развитие направленности. Актуализация этого цикла в процессе рефлексии субъектом своих профессионально-личностных особенностей и специфики профессиональной деятельности обеспечивает оптимизацию профессионально-личностной направленности.

3. Предложена модель профессионально-личностной направленности, отражающая ее структуру, типологию, механизм функционирования, которая легла в основу разработки программы

оптимизации.

4. Выявлены общие особенности профессионально-личностной направленности педагога: недостаточное развитие мотивационного и смыслового компонентов, рассогласованность ценностного и мотивационного компонентов, преобладание профессиональных аспектов над внепрофессиональными в Я-концепции, противоречивое отношение к профессии, низкая осмысленность будущего и собственной активности, отсутствие стремления к развитию, преобладание стратегии выживания.

5. Описаны индивидуально-типологические особенности профессионально-личностной направленности. Определены эффективные типы, соответствующие функциональному уровню профессионально-личностной направленности (генеративная, самоактуализационная, предметная), и типы, нуждающиеся в оптимизации (манипулятивно-зависимая, компенсаторная, формально-продуктивная, коммуникативная, эгоцентрическая, административная), которые относятся к дофункциональному и дисфункциональному уровням профессионально-личностной направленности. Преобладающие у педагогов типы профессионально-личностной направленности относятся к дофункциональному уровню.

6. Разработана и апробирована программа оптимизации профессионально-личностной направленности педагога. Программа представляет собой оптимизационный алгоритм, опирающийся на рефлексию участниками собственных профессионально-личностных особенностей и специфики профессии, и включающий систему мероприятий, направленных на развитие и гармонизацию структурных компонентов направленности.

Теоретическая значимость работы.

1. Обобщены теоретические представления о профессиональной направленности, конкретизировано понятие профессионально-личностной направленности как конструкта, отражающего ориентацию на конкретную профессиональную деятельность и на специфику ее реализации, определяемую личностными особенностями субъекта.

2. Проанализирована феноменология профессионально-личностной направленности педагога. Уточнена структура профессионально-личностной направленности (Я-концепция, смысловые отношения, установки, ценности,

мотивация); рассмотрена роль каждого из компонентов в структуре и динамике направленности.

3. Выделены функции профессионально-личностной направленности в профессиональной деятельности и профессионально-личностном развитии субъекта. Описаны уровни функционирования профессионально-личностной направленности (функциональный, дофункциональный, дисфункциональный), каждый из которых отражает полноту и эффективность реализации ее функций и связан с развитием компонентов и их согласованностью в общей структуре профессионально-личностной направленности.

Практическое значение работы.

1. Знание специфики профессионально-личностной направленности педагога дает возможность объяснить особенности его профессиональной активности; выделенные типы профессионально-личностной направленности позволяют прогнозировать возможные трудности в профессиональной активности и профессионально-личностном развитии педагога.

2. Разработанная программа позволяет управлять профессионально-личностным развитием педагогов в процессе профессионального образования и может быть использована психологической службой образования для оптимизации профессионально-личностной направленности педагогов, может быть положена в основу психолого-педагогического сопровождения педагога как ответственного субъекта образования.

3. Результаты исследования могут быть использованы в курсе изучения профессионально-личностного развития в образовательных программах для студентов и слушателей курсов повышения квалификации по специальности «Педагогика», «Психология».

На первом этапе исследования нами был осуществлен теоретический анализ проблемы профессионально-личностной направленности педагога. Нам удалось обнаружить, что в настоящее время особое внимание уделяется исследованию профессиональной направленности как необходимого, основополагающего компонента профессиональной сферы индивида (Л. А. Головей, Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, А. А. Леонтьев, А. К. Маркова, А. Я. Никонова, Е. Ю. Пряжникова, С. А. Шейн и др.), его профессионализации (Ю. А. Афонькина, Е. А. Климов, Н. С. Пряжников, В. Д. Шадриков, А. И. Щербakov

и др.), актуализации профессиональной деятельности и профессионально-личностного развития (Ф. Н. Гоноболин, В. Е. Ключко, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, Э. Э. Сыманюк, И. В. Фастовец и др.).

В современной психологии можно выделить два качественно разных подхода к пониманию профессиональной направленности. Первый подход рассматривает профессиональную направленность как желание, стремление, внутреннюю потребность (С. А. Зимичева, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Г. А. Томилова, и др.), склонность, способность (С. Г. Вершловский, Ф. Н. Гоноболин, В. А. Сластенин, А. И. Щербаков и др.) человека к выполнению определенной профессиональной деятельности. При таком рассмотрении особое внимание уделяется профессионально важным качествам субъекта, их соответствию требованиям профессии.

В контексте нашего исследования особый интерес представляет второй подход, в котором подчеркивается факт взаимного влияния профессиональной деятельности (ее характера, особенностей реализации и т.д.) и личности субъекта в идеях о неделимости профессионального и личностного развития (С. Аксельраде, Е. Гинзберг, В. Гинзбург, И. Херма и др.), о роли личностных особенностей субъекта в реализации профессиональной деятельности (Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, В. А. Ядов и др.), о влиянии профессиональной деятельности на формирование личности (М. Я. Басов, С. П. Безносков, Э. Ф. Зеер, В. С. Мерлин, Э. Э. Сыманюк, Е. В. Шорохова и др.), о значении гармонизации личностного и профессионального аспектов развития человека для эффективной организации профессиональной деятельности (Ю. А. Афонькина, А. А. Бодалев, Л. А. Головей, Л. М. Митина, Н. С. Пряжников и др.).

Такое понимание направленности позволило конкретизировать понятие «профессионально-личностная направленность». Это понятие только входит в употребление среди психологов, в связи с чем различные авторы используют разные термины для обозначения данного конструкта: направленность профессионально-ориентированной личности (Э. Ф. Зеер), направленность на личностно-профессиональное развитие (М. Е. Холодцова, А. Г. Кирпичник), личностно-профессиональная направленность (Г. Ю. Пискачева, В. П. Бедерханова). Обозначаемые этими терминами понятия

объединяет указание на интегральную характеристику личности, определяющую концептуальные особенности в реализации субъектом его профессиональной деятельности. Наряду с указанными терминами в настоящее время используется и термин «профессионально-личностная направленность», введенный Г. А. Репринцевой и В. Б. Тарабаевой, обозначающий интегральную характеристику личности, которая представляет собой фактор профессиональной успешности педагога. В данной работе профессионально-личностная направленность понимается как интегративный компонент личности, отражающий специфику профессиональной деятельности, преломленную в личностных особенностях субъекта, включающий в себя интенциональную активность личности, специфически сформированную в условиях профессиональной деятельности и определяющую концептуальные особенности в реализации деятельности и профессионально-личностном развитии субъекта.

Понимание профессионально-личностной направленности как конструкта, организующего профессиональную активность и профессионально-личностное развитие субъекта, позволяет нам обозначить рефлексю в качестве психологического механизма, лежащего в основе ее функционирования. В понимании рефлексии мы будем опираться на определение В. Г. Аникиной, согласно которому рефлексия – «сложный многофункциональный механизм, обуславливающий осознание, переосмысление и коррекцию целостного представления личности о себе (образ «Я»), а также своей деятельности и поведения». На доминирующее значение рефлексии в динамике направленности указывают большинство исследователей (К. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, Н. Н. Никитина, А. А. Реан, В. И. Слободчиков и др.). Наиболее категоричной является точка зрения Г. Гегеля, который отождествляет понятия направленности личности (духа, души) и рефлексии. В современных работах рефлексии также отводится ведущая роль в развитии направленности, при этом учитываются и процессы, опосредующие взаимодействие личности с внешним миром: интериоризация, экстериоризация, профессиональная идентификация, индивидуализация.

Так, ряд авторов описывает развитие направленности в контексте соотношения интериоризации и экстериоризации, актуализируемых рефлексией. При этом интериоризация рассматривается как переход смысла от объекта деятельности к субъекту, поворот личности «на себя», а экстериоризация – как

обратный процесс перехода смысла от субъекта к объекту деятельности, поворот личности «от себя». Процессы интериоризации и экстериоризации обеспечивают взаимодействие между собой структурных компонентов профессионально-личностной направленности, способствуя их гармонизации (Ю. А. Афонькина, С. Л. Братченко, В. В. Давыдов, Д. А. Леонтьев, М. Р. Миронова, Л. М. Митина, С. Л. Рубинштейн, Е. Е. Рукавишникова и др.).

В других работах отмечается роль рефлексии в процессах профессиональной идентификации и индивидуализации, определяющих формирование профессиональной направленности. Профессиональная идентификация как процесс отождествления человеком себя с профессиональным сообществом определяет вектор направленности и содержательность процесса формирования личности (Д. В. Шляков), позволяет моделировать смысловое поле, формируя самосознание субъекта и обеспечивая взаимопонимание в профессиональной группе, принятие социальной роли и соответствующее поведение, запускает стремление личности «вобрать в себя», т.е. способствует интериоризации (В. В. Абраменкова). Индивидуализация как процесс становления индивидуальности человека определяет осознание и оформление собственной уникальности, выделение себя из сообщества, самоопределение. Это процесс ограничения, отделения от всего внешнего, чуждого, связанный с оформлением интенциональной психической активности субъекта (С. А. Шаров). Успешная индивидуализация стимулирует потребность личности в творческой самореализации, т.е. способствует экстериоризации. Индивидуализация и идентификация позволяют субъекту дистанцироваться от социальной роли и проанализировать собственную внутреннюю позицию, а затем воплотить ее в деятельности. Согласованное взаимодействие профессиональной идентификации и индивидуализации определяет формирование уникального внутреннего мира личности, который постоянно изменяется, выстраивается посредством рефлексивной активности субъекта (А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, С. А. Шаров и др.).

Таким образом, рефлексия запускает цикл процессов «идентификация – интериоризация – индивидуализация – экстериоризация», в ходе которого происходит обращение человека к собственной смысловой сфере, анализ своих профессионально-личностных особенностей, профессиональной



деятельности. Успешная реализация этого цикла определяет развитие направленности, приводит к созданию новых, наиболее адаптивных и эффективных образцов поведения и деятельности, в том числе профессиональной.

Эффективное функционирование направленности характеризуется осуществлением совокупности функций, связанных с организацией профессиональной активности и профессионально-личностного развития субъекта. При этом исследователями выделяются разные функции направленности: побудительная и регуляторная (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.), направляющая и побуждающая (А. А. Подлеснов), системообразующая (Л. И. Божович, М. В. Гомезо, Н. И. Крылов, В. М. Поляруж, Н. И. Рейнвальд и др.), оценивающая, эмоциональная, мотивационно-поведенческая (М. Б. Иванова, В. Н. Казанцев), динамическая (Л. И. Анцыферова, А. С. Прангишвили, С. Л. Рубинштейн и др.), а также функции побуждения к профессиональной активности, продуцирования цели, определения содержания активности, программирования активности, регулирования активности, интеграции личностных свойств и процессов для достижения целей, создания образа жизни (Ю. А. Афонькина). Несмотря на такое разнообразие выделенных функций направленности, все они могут быть сведены к трем основным: формирование личности профессионала, побуждение к профессиональной активности, организация и моделирование профессиональной активности.

Функциональные особенности профессионально-личностной направленности во многом определяются ее структурой и содержанием. Структура профессионально-личностной направленности рассматривается нами на основании структуры направленности профессионально-ориентированной личности, выделенной Э. Ф. Зеером, и включает в себя следующие компоненты: Я-концепция как исходный компонент направленности, смысловые отношения (к окружающему миру, к своей профессиональной деятельности) как выражение профессиональной и жизненной позиции субъекта, установки, ценности, мотивация. В диссертации приводится подробное описание значения и места каждого из компонентов в структуре профессионально-личностной направленности. Уникальная комбинация компонентов, их выраженность и взаимодействие определяют индивидуальную специфику реализации

профессиональной активности и профессионально-личностного развития субъекта.

В зависимости от согласованности и развития компонентов в общей структуре направленности и реализации указанных функций были описаны уровни ее функционирования. Функциональный уровень характеризует зрелую профессионально-личностную направленность, включающую согласованное взаимодействие развитых компонентов и эффективно реализующую все ее функции (Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, С. А. Минюрова, А. М. Новиков, Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова и др.). Дофункциональный уровень профессионально-личностной направленности отражает незрелость и/или рассогласованность ее компонентов, связан с неэффективной, неполной реализацией собственных функций (Ю. А. Афонькина, А. А. Бодалев, Г. В. Брагина, Л. А. Головей, А. К. Маркова, Л. М. Митина и др.). На дисфункциональный уровень профессионально-личностной направленности указывают профессионально-личностные деформации субъекта, при которых развитие подменяется стагнацией, регрессом, деструктивными изменениями личности и неэффективностью профессиональной деятельности. В таком случае профессионально-личностная направленность не выполняет своих функций и связана с незрелостью, противоречивым содержанием ее компонентов (С. П. Безносков, А. А. Бодалев, Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова, Э. Э. Сыманюк и др.).

Таким образом, профессионально-личностная направленность определяет личностное и профессиональное развитие субъекта, а ее функциональные особенности, связанные с реализацией основных функций, соответствуют функциональному, дофункциональному или дисфункциональному уровням. Эффективная организация и реализация профессиональной деятельности и развития субъекта обеспечивается только функциональным уровнем профессионально-личностной направленности.

Для повышения эффективности описания профессионально-личностной направленности нами была разработана структурно-функциональная модель, основанная на анализе моделей профессионального развития (А. К. Маркова, Л. М. Митина, И. В. Фастовец, А. Р. Фонарёв, Э. Шейн и др.), а также исследований, касающихся структуры и динамики профессиональной направленности, регуляции профессиональной

деятельности (Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, Д. А. Леонтьев, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. Р. Фонарёв и др). В представленной нами модели отражена специфика структуры, механизм функционирования и развития, а также индивидуально-типологические особенности профессионально-личностной направленности педагога (рис. 1). При разработке данной модели основывались на теоретических положениях, определяющих принципы функционирования профессионально-личностной направленности:

- профессионально-личностная направленность представляет собой систему взаимосвязанных компонентов (принцип системности), которые в модели расположены с учетом их регулирующей функции: Я-концепция, смысловые отношения, установки, ценности, мотивация (Э. Ф. Зеер, Д. А. Леонтьев и др.);

- принцип единства профессионального и личностного развития проявляется в неделимости профессионально-личностной направленности на профессиональные и внепрофессиональные компоненты (Б. Г. Ананьев, М. Я. Басов, А. А. Бодалев, А. Р. Фонарев и др.);

- принцип ведущей роли рефлексии в развитии направленности осуществляется в том, что рефлексия, представляя собой основной механизм развития направленности, способствует ее регуляции и оптимизации (Н. Г. Алексеев, А. В. Брушлинский, А. В. Карпов, В. А. Лефевр, С. Ю. Степанов и др.).

Представленные в модели структурные компоненты профессионально-личностной направленности подробно описаны в диссертации. Особое значение в структуре профессионально-личностной направленности имеет установка как готовность субъекта к определенной деятельности конкретными способами. Установка отражает в себе ценности, смыслы, мотивы, а также условия деятельности, складывается, функционирует и сохраняет устойчивость в рамках определенной деятельности, обеспечивая устойчивый, целенаправленный характер протекания этой деятельности. Смена деятельности влечет за собой изменение смыслов, мотивов, а затем и установок, хотя наиболее устойчивые, базовые установки могут сохраняться и переноситься в новые условия. При рассогласовании ценностного, смыслового, мотивационного аспектов направленности, неконгруэнтности Я-концепции и требований профессии именно установочная регуляция деятельности является определяющей, хотя этот

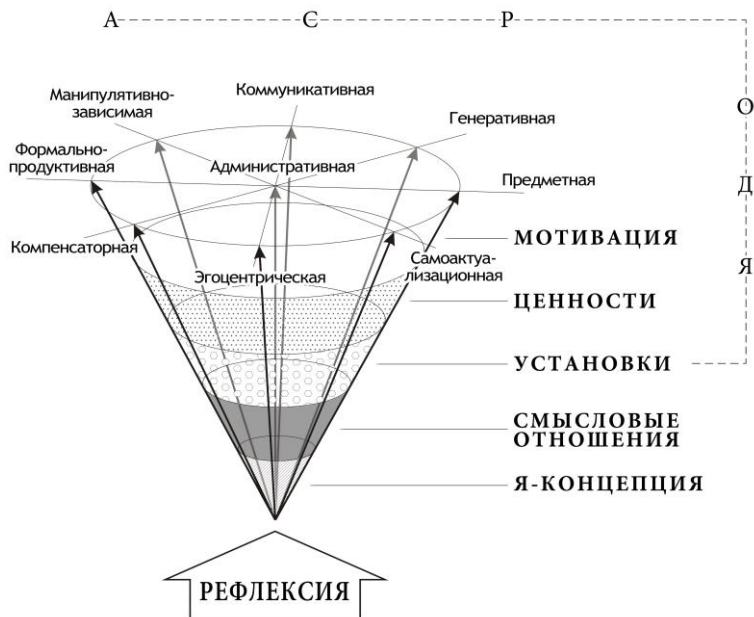


Рис. 1. Модель профессионально-личностной направленности педагога

процесс часто не осознается (А. Г. Асмолов, Ю. А. Афонькина, Г. В. Брагина, И. А. Зимняя, Е. А. Климов, В. Е. Ключко, К. М. Левитан, А. К. Маркова, В. Е. Орел, Э. С. Чугунова, О. Б. Шептенко и др.). Следовательно, при дифференциации индивидуально-типологических особенностей профессионально-личностной направленности важно учитывать именно доминирующие у субъекта установки, значение которых в регуляции деятельности и организации направленности является преобладающим. На модели показано центральное положение установки в структуре профессионально-личностной направленности, отражающее подверженность установки влиянию всех других компонентов, а также ее устойчивость, инертность.

При изучении педагогической деятельности различными авторами выделяются такие наиболее важные установки в деятельности педагога: «на себя – на деятельность – на взаимодействие с учащимися» (Г. В. Брагина, А. К. Маркова, Л. М. Митина и др.), «социальные – профессиональные – личностные» (Ю. А. Афонькина, К. Г. Митрофанов и др.), «на

адаптацию, на самоактуализацию», «на стабильность» (Т. Г. Гнедина, И. В. Головнева, Н. Л. Кирт, Л. М. Митина, Э. Э. Сыманюк, Э. Шейн и др.). Исходя из данных представлений, мы включили в модель профессионально-личностной направленности такие установки педагога, которые выражают основу отношения человека к самому себе, окружающему миру и другим людям, как установки, связанные с локусом контроля, представленные вариантами: на самого себя (Я), на деятельность (Д), на общение и взаимодействие (О), а также установки, связанные с отношением человека к развитию, представленные вариантами: на адаптацию (А), на стабильность (С), на развитие (Р). Модель показывает, как конкретное сочетание доминирующих у субъекта установок определяет тот или иной тип профессионально-личностной направленности, который отражает вектор индивидуальной профессиональной динамики субъекта (табл. 1).

Таблица 1.

**Типы профессионально-личностной направленности педагога**

<i>Установки</i>	Адаптация	Стабильность	Развитие
<i>На взаимодействие</i>	Манипулятивно-зависимый	Коммуникативный	Генеративный
<i>На себя</i>	Компенсаторный	Эгоцентрический	Самоактуализационный
<i>На деятельность</i>	Формально-продуктивный	Административный	Предметный

В диссертации приводится характеристика каждого из типов направленности на основе их теоретического анализа. Описанная в работе модель профессионально-личностной направленности педагога стала основой для разработки эмпирического исследования.

Для изучения специфики профессионально-личностной направленности педагогов было проведено исследование, в котором приняли участие 272 педагога г. Екатеринбурга и Свердловской области. Средний возраст испытуемых 43,4 года (от 21 до 68 лет). Педагогический стаж участников исследования в среднем 20,7 лет (от 1 до 51 года).

В исследовании были использованы следующие методики: тест смысловых ориентаций (Д. А. Леонтьева), методика «Свободный выбор ценностей» (Е. Б. Фанталовой), методика «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» (Н. П. Фетискина), методика «Диагностика полимотивационных тенденций в «Я-концепции» личности» (С. М. Петрова), опросник анализа удовлетворенности профессией (по Н. А. Харлову), методика базовой ориентации личности А. Басса и самоактуализационный тест Э. Шострома, методика определения уровня рефлексии (А. В. Карпова).

Исследование профессионально-личностной направленности проводилось в три этапа. Первый этап исследования позволил выявить общие особенности профессионально-личностной направленности педагогов (%):

- преобладание в Я-концепции профессиональных аспектов над внепрофессиональными, выявленное у 86% педагогов, свидетельствует о стремлении педагогов к педагогической деятельности;

- незрелость профессионально-педагогической мотивации, обнаруженная у 78,3% педагогов, свидетельствует о недостаточной побудительной способности направленности;

- широкий спектр ценностей в структуре профессионально-личностной направленности, выявленный у 93,7% педагогов, показывает важную роль как профессиональных, так и внепрофессиональных ценностей в регуляции профессиональной активности;

- низкая оценка значимости такой важной в профессии ценности, как «развитие», выявленная у 78,7% педагогов, свидетельствует об отсутствии у них стремления к профессионально-личностному развитию;

- низкая осмысленность будущего (у 33% респондентов), сосредоточенность осмысленности жизни на прошлом (у 57,0% респондентов), представление о бессмысленности собственной активности по изменению жизни (у 61,0% респондентов) свидетельствуют о преобладающей среди педагогов «стратегии выживания», отсутствии тенденций к развитию и стратегическому мышлению;

- противоречивое отношение педагогов к собственной профессиональной деятельности, выявленное у 84,6% респондентов, выражается в субъективной удовлетворенности содержанием профессиональной деятельности и

неудовлетворенности факторами здоровья в процессе ее реализации;

- рассогласование и противоречивость содержания ценностного и мотивационного компонентов направленности, выявленная у 82,7% педагогов, демонстрирует выраженные внутренние конфликты и дискоординацию профессионально-личностного развития субъекта.

Таким образом, профессионально-личностная направленность педагогов характеризуется недостаточным развитием смыслового, мотивационного компонентов, а также рассогласованием ценностного и мотивационного компонентов, что в целом обуславливает формальный подход и поддерживающую стратегию в профессиональной деятельности. Рассогласованность компонентов указывает на незрелость профессионально-личностной направленности и является показателем дофункционального уровня профессионально-личностной направленности, преобладающего у педагогов. Противоречия в содержании компонентов отражают внутренние конфликты педагога и являются показателем дисфункционального уровня профессионально-личностной направленности. Лишь небольшая часть респондентов показала функциональный уровень профессионально-личностной направленности, отличающийся достаточным развитием компонентов и гармоничным содержанием профессионально-личностной направленности. При этом достаточно высокий уровень рефлексии, выявленный у большинства (94,1%) педагогов, указывает, что актуализация рефлексии может быть целенаправленно организована и использована в процессе развития и оптимизации профессионально-личностной направленности.

В условиях рассогласования и недостаточного развития отдельных компонентов направленности регуляция профессиональной деятельности осуществляется главным образом за счет доминирующих у субъекта установок, в связи с чем необходимо изучить особенности направленности, связанные с разными комбинациями доминирующих установок педагогов. Для изучения типов профессионально-личностной направленности, выделенных на основе теоретического анализа, мы обратились к методам математической статистики, используя кластерный анализ, который наиболее эффективен для исследований такого рода. Кластерный анализ осуществлялся методом К-средних, который позволяет разбивать всю выборку по заданным

признакам на указанное количество кластеров. За основу дифференциации профессионально-личностной направленности педагога по типам были приняты две основные интенции, имеющие наибольшее значение в реализации профессиональной деятельности и профессионально-личностном развитии педагога: установки, связанные с локусом контроля (на себя, на деятельность, на взаимодействие), и установки, связанные с развитием (на адаптацию, на стабильность и на развитие). В результате дифференциации было получено девять кластеров (рис. 2).

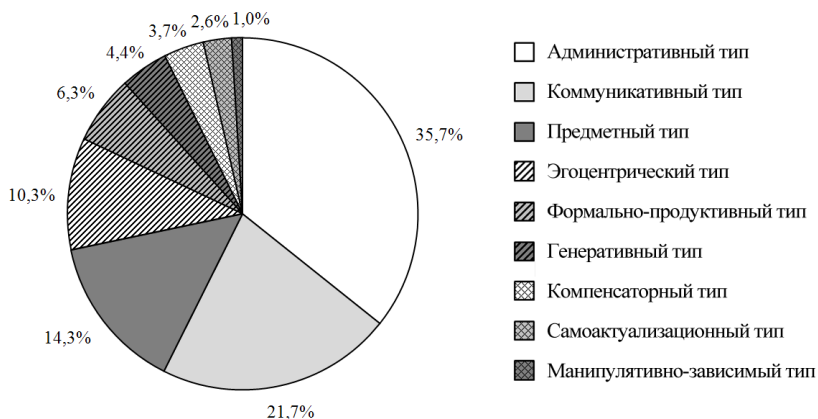


Рис. 2. Распределение респондентов по типам профессионально-личностной направленности

Проверка значимости отличий осуществлялась с помощью дисперсионного анализа (F-критерий), который показал высокий уровень значимости отличий в выделенных группах по таким показателям, как базовая ориентация личности и уровень самоактуализации (таблица 2).

Полученные значения не превышают пороговой величины, следовательно, данные показатели действительно являются критериями классификации, а кластеризация полученных данных позволила подтвердить дифференцирование выборки на девять кластеров, представляющих девять типов профессионально-лично направленности педагогов. Дифференцированное изучение содержания типов направленности позволило констатировать качественное своеобразие каждого из типов.



Таблица 2.

**Результаты проверки кластеризации**

Установки как критерии дифференциации	F	p
На адаптацию / на себя	12,43078	0,0012
На стабильность / на себя	11,32204	0,0016
На развитие / на себя	10,04864	0,0045
На адаптацию / на деятельность	12,77835	0,0015
На стабильность / на деятельность	11,53949	0,0012
На развитие / на деятельность	10,14054	0,0043
На адаптацию / на взаимодействие	6,40523	0,0011
На стабильность / на взаимодействие	8, 71799	0,0013
На развитие / на взаимодействие	7,23617	0,0032

Дифференцированное изучение содержания типов направленности с использованием факторного анализа позволило описать качественное своеобразие каждого из типов. Факторная структура типов профессионально-личностной направленности педагогов представлена в таблице 3.

В диссертации дается подробное описание всех типов профессионально-личностной направленности педагогов. Типологический анализ профессионально-личностной направленности позволил сделать вывод о том, что типы, ориентированные на стабильность (коммуникативная, эгоцентрическая, административная), соответствуют дофункциональному уровню; типы, ориентированные на развитие (самоактуализационная, предметная, генеративная), соответствуют функциональному уровню профессионально-личностной направленности, а типы, ориентированные на адаптацию (компенсаторная, формально-продуктивная, манипулятивно-зависимая), соответствуют дисфункциональному уровню. В оптимизации нуждаются в большей мере типы,

представляющие дисфункциональный уровень (манипулятивно-зависимая, компенсаторная, формально-продуктивная) и дофункциональный уровень (коммуникативная, эгоцентрическая, административная). Наиболее конструктивными для личности субъекта и эффективными в реализации профессиональной деятельности являются типы направленности, представляющие функциональный уровень (генеративная, самоактуализационная, предметная).

Таблица 3.

**Факторная структура типов профессионально-личностной направленности педагогов**

Административный		Коммуникативный		Генеративный	
ФАКТОРЫ	% дисперсии	ФАКТОРЫ	% дисперсии	ФАКТОРЫ	% дисперсии
Высшие ценности	11,60	Свобода	11,95	Удовлетворенность жизнью	31,20
Осмысленность жизни	9,17	Спонтанность	8,52	Уверенность	18,86
Тотальный контроль	8,43	Профессиональная идентификация	7,08	Комфорт	15,16
Статус	7,18	Самоуважение	6,27	Самоактуализация	10,69
Уверенность	6,26	Любовь к профессии	5,66	Ориентация на профессиональные ценности	7,73
Идентификация	5,57	Статус	5,42		
Зависимость	5,05	Оптимизм	5,28	Склонность к управлению	5,76

				ю	
Удовлетворенность административными характеристиками профессии	4,45	Ориентация на взаимодействие	4,93	Профессиональная рефлексия	4,52
		Комфортная жизнь	4,47	Самоотдача	2,22
		Уверенность	4,05		
Сензитивность	3,95	Стабильность	3,48		
Избегание неприятностей	3,25	Внепрофессиональная самореализация	3,04		
Формально-продуктивный		Эгоцентрический		Предметный	
ФАКТОРЫ	% дисперсии	ФАКТОРЫ	% дисперсии	ФАКТОРЫ	% дисперсии
Оптимизм	27,22	Творчество	25,30	Свобода	15,67
Показной профессиональный интерес	14,77	Удовлетворенность жизнью	11,90	Самореализация	11,45
Престиж	11,44	Неудовлетворенность профессиональной деятельностью	9,25	Познание	8,53
Удовлетворенность профессиональными успехами	8,21			Престиж	7,25
			Стабильность	7,60	Профессиональная

				активность	
Адаптация	7,52	Дистанцирование от профессии	6,78	Признание	6,74
Пассивность	6,58	Материальная ориентация	5,66	Уверенность	6,02
Созерцательность	5,12	Психологический комфорт	4,93		
Престиж	11,44				
Компенсаторный		Манипулятивно-зависимый		Самоактуализационный	
ФАКТОРЫ	% дисперсии	ФАКТОРЫ	% дисперсии	ФАКТОРЫ	% дисперсии
Дистанцирование от профессии	72,35	Деадаптация	50,04	Субъектность	70,21
Комфортная жизнь	19,72	Ориентация на взаимодействие	39,30	Самореализация	26,31
Деадаптация	5,06			Интернальность	2,07

Выявленные в ходе эмпирического исследования особенности стали основанием для разработки программы оптимизации профессионально-личностной направленности педагога.

Под оптимизацией профессионально-личностной направленности педагога мы понимаем приведение ее в состояние, обеспечивающее субъекту эффективную организацию и реализацию профессиональной деятельности на основе осознания особенностей своей профессии и своего профессионально-

личностного потенциала, возможности его использования в профессии, а также понимания места и значения профессии в собственной жизнедеятельности и в социуме в целом; осмысленность перспективы своего развития в профессиональной деятельности и видение своей роли в развитии профессии.

Программа оптимизации профессионально-личностной направленности представляет собой оптимизационный алгоритм, включающий в себя систему специально подобранных мероприятий, опирающихся на рефлексию ее участников и направленных на развитие и согласование структурных компонентов направленности.

Целью программы является оптимизация профессионально-личностной направленности участников тренинга.

Задачи, посредством которых достигается цель:

- развитие профессиональной мотивации;
- повышение субъективной значимости фактора развития;
- развитие внутреннего локуса контроля;
- расширение смыслового поля будущего;
- формирование позитивного отношения к профессиональной деятельности;
- гармонизация ценностно-мотивационной регуляции жизнедеятельности.

Формой реализации программы является рефлексивный тренинг, в процессе которого происходит интенсивное осмысление и переосмысление участниками стереотипов своей жизнедеятельности, их преодоление, а также формирование интеллектуальных, социально-деятельностных и личностных новообразований посредством культивирования рефлексивных процессов мышления и организации процесса творчества рефлексивной среды. В целом это обеспечивает конструктивное преобразование глубинных личностных, социальных и профессиональных стереотипов участников. При этом новые ценностно-смысловые, мотивационные ориентиры и установки, определяющие профессиональную активность индивида, выстраиваются без разрушения психологических структур (как в реальной жизненной ситуации, когда смысловая сфера перестраивается посредством переживания и принятия психотравмирующего опыта), а надстраиваются на фундаменте имеющихся у личности ценностей, смыслов, установок, опыта и психологических ресурсов.

В основу реализации программы заложен механизм рефлексии, запускающий цикл процессов «идентификация – интериоризация – индивидуализация – экстериоризация», успешная реализация которого определяет развитие направленности, приводит к созданию новых, наиболее адаптивных и эффективных образцов поведения и деятельности, в том числе профессиональной.

Структура программы представлена тремя частями: вводной (знакомство участников друг с другом, актуализация рефлексии, самосознания, проработка стереотипов и защит участников), основной (развитие компонентов направленности и их интеграция в системе направленности), заключительной (подведение и вербализация итогов тренинга). Программа рассчитана на 72 часа: 12 аудиторных занятий по три часа общей численностью 36 часов и 36 часов для домашней работы.

В программе использованы следующие техники: рефлексивный самоанализ и фокусинг, активная визуализация, смысловые техники фасилитирующего характера, позитивная реинтерпретация, а также элементы телесной терапии, психодрамы, игровые, подвижные методы, коучинг.

Апробация программы реализована при участии педагогов общеобразовательных школ г. Березовска Свердловской области. Средний возраст участников тренинга 26,5 лет, средний стаж – 3 года. Формирование групп осуществлялось методом попарного выбора из педагогов, которые обладают типами направленности, требующими оптимизации. Таким образом, были выделены две равнозначные группы (контрольная и экспериментальная) по 16 человек.

Данные, полученные по результатам апробации, были подвергнуты обработке при помощи Т-критерия Вилкоксона с целью выявления значимых различий, полученных в результате прохождения программы, и оценки сдвига показателей в каждой из групп. Анализ полученных результатов показал существенные позитивные изменения всех компонентов профессионально-личностной направленности у педагогов экспериментальной группы. Анализ высоко достоверных различий в экспериментальной группе показал, что наиболее чувствительными к оптимизирующему воздействию оказались следующие параметры:

- осмысленность жизни (положительный сдвиг  $n = 12$ ; отрицательный сдвиг  $n = 1$ ; нулевой сдвиг  $n = 3$ ; достоверность отличий показателей  $t \leq 0,01$ );

- развитие профессиональной мотивации (положительный сдвиг  $n = 6$ ; отрицательный сдвиг  $n = 1$ ; нулевой сдвиг  $n = 9$ ; достоверность отличий показателей  $t \leq 0,01$ );

- развитие внепрофессиональных аспектов Я-концепции (положительный сдвиг  $n = 8$ ; отрицательный сдвиг  $n = 1$ ; нулевой сдвиг  $n = 7$ ; достоверность отличий показателей  $t \leq 0,01$ );

- значимость ценностей (положительный сдвиг  $n = 12$ ; отрицательный сдвиг  $n = 3$ ; нулевой сдвиг  $n = 1$ ; достоверность отличий показателей  $t \leq 0,01$ );

- доступность ценностей (положительный сдвиг  $n = 0$ ; отрицательный сдвиг  $n = 0$ ; нулевой сдвиг  $n = 16$ ; достоверность отличий показателей  $t \leq 0,01$ );

- повышение удовлетворенности (положительный сдвиг  $n = 5$ ; отрицательный сдвиг  $n = 0$ ; нулевой сдвиг  $n = 11$ ; достоверность отличий показателей  $t \leq 0,01$ )

Таким образом, у педагогов, участвовавших в программе, выявлено развитие компонентов профессионально-личностной направленности. В контрольной группе педагогов достоверных различий показателей компонентов профессионально-личностной направленности не выявлено. Также индивидуальный анализ профессионально-личностной направленности каждого из участников показал, что ее отдельные компоненты в результате оптимизации характеризуются содержательной согласованностью и непротиворечивостью. Кроме того, анкетирование участников по окончании программы позволило зафиксировать у них появление ощущения осмысленности профессиональной деятельности и жизни в целом, связанное с участием в оптимизации профессионально-личностной направленности. На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что реализация программы способствовала оптимизации профессионально-личностной направленности участников тренинга.

В заключении представлены полученные в ходе исследования результаты, сформулированы основные выводы.

1. Профессионально-личностная направленность представляет собой интегративный конструкт личности педагога, который отражает специфику профессиональной деятельности, преломленную в личностных особенностях индивида, включает в

себя интенциональную активность личности, специфически сформированную в условиях профессиональной деятельности и определяющую концептуальные особенности в реализации деятельности и профессионально-личностном развитии субъекта.

Структура профессионально-личностной направленности состоит из следующих компонентов: Я-концепция, смысловые отношения, установки, ценности, мотивация, каждый из которых выполняет свою роль в структуре и динамике направленности. Механизмом профессионально-личностной направленности является рефлексия, запускающая цикл процессов «идентификация – интериоризация – индивидуализация – экстериоризация» и приводящая к развитию компонентов и их согласованности в рамках целостной системы профессионально-личностной направленности.

2. В эмпирическом исследовании выявлены общие и индивидуально-типологические особенности профессионально-личностной направленности педагогов. Общими особенностями профессионально-личностной направленности педагогов являются: рассогласованность ценностного и мотивационного компонентов, слабое развитие мотивационного и смыслового компонентов, преобладание профессиональных аспектов над внепрофессиональными в Я-концепции, противоречивое отношение к профессии, низкая осмысленность будущего и собственной активности, отсутствие стремления к развитию, преобладание стратегии выживания.

Типология профессионально-личностной направленности на основе комбинации ее элементов позволила дифференцировать девять типов профессионально-личностной направленности педагогов и выявить ее индивидуально-типологические особенности. Каждый из типов обладает структурно-содержательными особенностями, определяющими специфику организации профессиональной активности. В зависимости от развития компонентов и их согласованности выделено три уровня функционирования профессионально-личностной направленности. Согласованность между собой развитых компонентов в общей структуре профессионально-личностной направленности указывает на ее функциональный уровень, который связан с эффективной реализацией всех присущих ей функций. Незрелость и/или рассогласованность компонентов в структуре профессионально-личностной направленности отражают дофункциональный уровень профессионально-личностной



направленности, который характеризуется неполной, неэффективной реализацией функций. Показателем дисфункционального уровня является противоречивое содержание компонентов профессионально-личностной направленности, связанное с профессионально-личностными деформациями субъекта, неэффективной организацией его профессиональной активности и профессионально-личностного развития.

В оптимизации нуждаются в большей мере типы, представляющие дисфункциональный уровень (манипулятивно-зависимая, компенсаторная, формально-продуктивная) и дофункциональный уровень профессионально-личностной направленности (коммуникативная, эгоцентрическая, административная). Наиболее эффективными являются типы направленности, представляющие функциональный уровень профессионально-личностной направленности (генеративная, самоактуализационная, предметная).

3. С целью оптимизации профессионально-личностной направленности педагога разработана программа, формой реализации которой является рефлексивный тренинг. В процессе тренинга происходит интенсивное осмысление и переосмысление участниками особенностей своей профессии и своего профессионально-личностного потенциала, возможности самореализации в профессии, а также понимания места и значения профессии в собственной жизнедеятельности и в социуме в целом, осмысленности перспективы своего развития в профессиональной деятельности и видение своей роли в развитии профессии.

Результатом реализации программы стало развитие и согласованность ценностно-смысловых компонентов направленности, повышение осмысленности жизни, формирование позитивного отношения к своей профессиональной деятельности, повышение значимости развития, осознание перспектив своего развития в профессии, а также развитие практических способностей к рефлексивному самоанализу своей жизнедеятельности. Реализация программы способствовала оптимизации профессионально-личностной направленности. Таким образом, цель исследования достигнута, гипотеза подтверждена.

### **Список литературы**

1. Васягина, Н.Н. Самосознание как условие субъектного становления личности // Дискуссия. - 2013. - № 4 (34). - С. 96-104.

2. Васягина, Н.Н. Личность в современном социокультурном пространстве России // Психолого-педагогическое сопровождение в образовательных учреждениях Российской Федерации формирования человека как личности на этапе межпоколенческого перехода молодежи : сб. статей. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института, 2010.
3. Васягина, Н.Н. Феноменологический анализ профессионально-личностной направленности / Н.Н. Васягина, Н.Ю. Марчук // Международный журнал экспериментального образования. – 2009. – №6.
4. Васягина Н.Н., Марчук Н.Ю. Оптимизация профессионально-личностной направленности педагога: учебно-методическое пособие // Урал. гос. пед. ун-т. - Екатеринбург, 2013.
5. Марчук, Н. Ю. Сущность и содержательные характеристики профессионально-личностной направленности [Текст] / Н. Ю. Марчук // Мир науки, культуры, образования. – 2010 г. – № 2 – С. 22–24.
6. Марчук, Н. Ю. Особенности профессионально-личностной направленности педагога [Текст] / Н. Ю. Марчук // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2011. – № 6 – С. 60–72.
7. Марчук, Н. Ю. Программа оптимизации профессионально-личностной направленности педагогов [Текст] / Н. Ю. Марчук // Дискуссия – 2012. – С.135–142.

### **3.3. Аутопсихологическая компетентность как средство преодоления проблемных педагогических ситуаций**

*Самохвалова Ираида Геннадьевна*

Одним из основных условий успешности педагога является его аутопсихологическая компетентность, которая выступает в роли запускающего механизма саморазвития.

Саморазвитие – это фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев) [23]. Согласно этому определению, саморазвитие осуществляется в рамках жизнедеятельности человека в процессе проявления активности, определяемой способностью осуществлять личностные выборы на основе познания себя.

**Саморазвитие** – это постоянная работа над собой, самосовершенствование и выработка личных качеств. В этом процессе человек концентрируется на своих собственных желаниях и целях и постоянно добывает все новые и новые знания для их достижения. Этот процесс является основным для достижения жизненного успеха.

Проблема саморазвития как инициации человеком изменения самого себя получила новый импульс в связи со становлением идеи системной детерминации, воплотившейся в уровневой концепции развития психики. Сформулированное в системном подходе положение о многомерности, многоплановости, многоуровневости, множественности детерминант развития, которое рассматривается как способ существования психического как системы, позволило более детально изучить внутренние условия при которых возможно преобразование развития в саморазвитие [19].

Согласно системному подходу, психическое развитие характеризуется сменой детерминант, возникновением, формированием и развитием новых свойств или качеств. Любой результат развития – когнитивный, личностный, операциональный, достигнутый на той или иной стадии, становясь сначала новообразованием, включается затем в совокупную детерминацию психического, выступая при этом уже в роли внутренних факторов, предпосылок либо опосредующих звеньев по отношению к результатам следующей стадии [19].

Человек в современном мире ежедневно сталкивается со сложными жизненными ситуациями, с решением различного рода психологических проблем, и каждый день перед ним встает выбор: как и каким способом решить ту или иную проблему. Успешность разрешения жизненной ситуации и эффективность используемых человеком стратегий оцениваются на основе результата взаимодействия человека с трудной ситуацией [18]. Способы поведения, возникающие как ответ на не встречавшиеся ранее ситуации, можно рассматривать как процесс саморазвития личности. Одним из условий саморазвития личности является процесс преодоления трудных жизненных ситуаций, в результате которого формируются новые качества личности, приобретается новый опыт, знания, умения в [4], которые и обеспечивают выбор адекватного способа преодоления внешних и внутренних противоречий: бытовых, личностных и профессиональных.

Аутопсихологическая компетентность личности с позиции субъектно-деятельностного подхода понимается как готовность и способность преодоления профессиональных и жизненных

трудностей, выражаемые в отношении к себе как активному субъекту собственной жизни, целенаправленной психической работе по самопознанию и самопринятию, постановке целей и осуществлении самоизменения для оптимального разрешения возникающих сложных ситуаций.

Аутопсихологическая компетентность будущего педагога понимается как способность преодоления проблемных педагогических ситуаций, выражаемая в осознании себя как субъекта будущей профессиональной деятельности, целенаправленной психической работе по получению нового знания о себе, самопринятию и самоуважению, постановке целей самоизменения, адекватных возникшим ситуациям, изменении личностных черт и поведенческих характеристик с целью оптимального разрешения проблемных педагогических ситуаций.

Составной частью процесса обучения являются педагогические ситуации, которые характеризуют его состояние в определенное время и в определенном месте.

В структуру педагогических ситуаций входит педагог, обучающийся и их эмоционально-интеллектуальное взаимодействие, которое проявляется в совместном действии двух сложных внутренних миров педагога и обучающегося, поэтому педагогическая ситуация всегда проблема [10].

Способом разрешения проблемной педагогической ситуации является педагогическая задача. Она определяется как педагогическая проблема, соотнесенная с целью деятельности и условиями ее осуществления. Педагогическая ситуация определяет комплекс условий, при которых решается педагогическая задача. Эти условия могут как способствовать, так и препятствовать успешному решению задачи.

Педагогическая задача - результат осознания педагогом педагогической ситуации в целом. Результатом решения будет новообразование в форме знаний, умений и навыков, способов действий, форм поведения, видов деятельности и качеств личности. Задачи возникают всегда, когда нужно подготовить переход человека от состояния «незнания» к состоянию «знания», от «непонимания» к «пониманию», от «неумения» к «умению» и др. [13].

***Педагогическая проблемная ситуация*** - это психическое состояние познавательного и практического затруднения субъекта педагогической деятельности. *Педагогическая проблемная ситуация* проявляется в субъективном переживании невозможности разрешения

проблемной ситуации, сопровождающемся отрицательными эмоциями и нервным напряжением [13].

Профессиональную деятельность можно представить как процесс решения проблемных ситуаций, посредством чего реализуются частные и предельные цели организации. Отсюда эффективность профессиональной деятельности рассматривается как процент проблемных ситуаций, решенных специалистом.

Проблемные педагогические ситуации нередко сигнализируют учителю о сбое в его педагогической деятельности, «он чувствует, остро переживает это, но не всегда оказывается в состоянии понять, что же произошло» [11].

Конструктивным разрешением состояния субъективного затруднения, является запуск рефлексии. Рефлексия как способность человека к самоанализу, самоосмыслению и переосмыслению стимулирует процессы самосознания, обогащает «Я-концепцию» человека, является важнейшим фактором личностного самосовершенствования (А.Г. Асмолов, Р. Бернс, В.П. Зинченко).

С позиции субъектно-деятельностного подхода рефлексия является механизмом саморазвития и самоизменения (С.Л. Рубинштейн, Л.И. Анцыферова, К.А. Абульханова-Славская). Исследователи отмечают, что именно рефлексия позволяет человеку выйти за пределы собственной жизни, деятельности и выбрать в качестве объекта своего анализа и оценки свои мысли, эмоциональные состояния, действия, отношения. И.С. Кон, анализируя модель «рефлексивного Я» утверждает, что индивид сначала становится наблюдателем собственных чувств, мыслей, поступков. Затем он может занять позицию над собственной жизнью. Это помогает человеку осознать противоречивость, несостоятельность некоторых своих мыслей, действий и принципов [21].

В начале рефлексии ход мыслительной деятельности учителя направлен на объективное восприятие и понимание сложной педагогической ситуации.

С точки зрения М.М. Кашапова, по происхождению профессиональное мышление представляет собой систему умственных действий, возникающих на основе познания и преобразования сложной ситуации. Автор выделяет два уровня профессионального мышления. Первый уровень он называет ситуативным мышлением, которое представляет собой познание сложной ситуации и желание преобразования ситуации. Второй, наиболее высокий, уровень – надситуативное мышление, которое подразумевает обращение

человека к себе, познание себя в ситуации и преобразование себя в ситуации.

Психологически грамотный учитель понимает, что сама по себе ситуация безотносительно к тому, кто в нее должен быть включен, проблемной ситуацией не образует. Она становится проблемной, когда ее характеристики приобретают значимость для учителя, осмысливаются и оцениваются им с точки зрения его педагогической деятельности и личностных позиций.

На начальном этапе, вследствие начала рефлексивного процесса у человека, говоря языком М.М. Кашапова, начинает работать ситуативное мышление, способствующее объективной оценке ситуации, осознанию ее как проблемной, требующей решения [12].

Если этого не происходит, выходом из состояния эмоционального напряжения может быть его разрядка каким-либо доступным для человека способом, которая приводит к временному снижению эмоционального напряжения. В этом случае проблема остается неразрешенной и ситуация будет усугубляться. Таким образом, неразвитость рефлексии является барьером для успешного преодоления проблемной ситуации и дальнейшего профессионального и личностного развития.

Осознание ситуации как проблемной (лично значимой), направляет дальнейшую рефлексивную деятельность учителя на поиск причины ее возникновения.

Результатом такой работы становится объяснительная модель, в основе которой лежит обращение человека либо к самому себе (надситуативное мышление, по М.М. Кашапову), либо к внешним факторам.

Таким образом, объяснительная модель отражает склонность человека находить причину проблемной ситуации во внешних факторах (экстернальный или внешний локус контроля) либо в своих личных качествах и поведенческих характеристиках (интернальный или внутренний локус контроля).

Само понятие локуса контроля было введено в психологию американским психологом бихевиоральной ориентации, Дж. Роттером, согласно которому под локусом контроля понимается склонность человека видеть источник управления своей жизнью либо во внешней среде (другие люди, судьба, случайность и пр.) экстернальный локус, либо в самом себе (характер, способности, волевые усилия и т.д.) – интернальный локус. Современные трактовки локуса контроля отечественными авторами, раскрывающие понятие через «конструкт, означающий систему убеждений личности (Е.Г. Ксенофонтова) [16],

«особую мировоззренческую установку» (И.М. Кондаков, М. Н. Нилопец) [14], «определенный личностный паттерн, целостную личностную комбинацию» (А.А. Реан) [22] достаточно близки к исходному «роттеровскому» пониманию.

С точки зрения Л. И. Анцыферовой, центральными личностными образованиями, которые определяют специфику каждого типа личности, выступают разные убеждения в своей способности контролировать и изменять окружающий мир, влиять на происходящие события, справляться с трудными ситуациями в жизни. Тех, кто верит в свои силы, в свою способность контролировать окружающий мир и совладать с трудными ситуациями, называют интерналами. Противоположны им экстерналы. Они не верят в свои способности влиять на происходящие события, считают, что все беды и несчастья происходят с ним по злой воле рока или умыслу других людей [2].

Л.И. Анцыферова подчеркивает, что интерналы не только верят в свои силы, но и занимают активную позицию, относятся к конструктивно преобразующим, активным типам личности, адекватно воспринимающим трудную ситуацию в совокупности ее преимуществ и ограничений. Уверенные в своей возможности контролировать негативные события, они склонны принимать последний как некий «вызов», возможность «попробовать свои силы», испытать себя. Вследствие этого неудачи не только не снижают самооценку интерналов, а, наоборот, используются для дальнейшего развития и самоизменения [2].

Е. Г. Ксенофонтова в своей работе показала, что интерналы отличаются высоким уровнем саморегуляции, позволяющим им контролировать негативные эмоции, импульсивные действия и блокировать дезинтегрирующее влияние на сознание психотравмирующих событий [16].

Как свидетельствует А. В. Либина, исследования С. Андерсон (С. R. Anderson) выявили, что интерналы обладают чувством личной ответственности, верой в свою способность справляться с негативными событиями и поэтому преуспевают в профессиональной деятельности [18].

Преобладание у человека внешнего локуса контроля является еще одним барьером на пути к саморазвитию и самоизменению.

Если человеку свойственна интернальная позиция, то он занимает активную жизненную позицию, берет на себя ответственность за происходящие с ним события, готов к признанию себя субъектом своей жизни и деятельности, познанию себя и

преобразованию самого себя в ситуации. Такой человек осознает психологическую природу проблемной ситуации, которая определяется особенностями собственной личности и мышления [13].

Знание психологической природы проблемной ситуации позволяет определить причины ее возникновения, место и роль ее в осуществлении профессиональной педагогической деятельности. В работах по исследованию практического мышления учителя отмечено, что возникновение проблемной ситуации обусловлено опытом субъекта, спецификой его восприятия, мышления, понимания, особенностями личностного отношения к происходящему и т.п. [13].

Способность к рефлексии, носящей активно-деятельный характер, и отношение к себе как активному субъекту собственной деятельности отражают уровень субъектности человека и могут быть объединены в **субъектный компонент** аутопсихологической компетентности.

Отношение к себе как субъекту деятельности означает готовность человека к целенаправленной активности.

В последние десятилетия в отечественной науке значительно увеличился интерес к субъективной стороне личности (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, В.К. Вилюнас, А.Н. Леонтьев). Это проявляется в ориентире исследований феноменов и закономерностей поведенческой сферы с внешних, объективных на внутренние, субъективные детерминанты, где в качестве предмета анализа выступают субъективные ценности, смысловые образования (В.Г. Асеев, Б.С. Братусь, Д.А. Леонтьев, В.И. Слободчиков, Б.А. Сосновский).

Зарубежные психологи также отмечают, что целесообразная активность человека сопровождается специальной внутренней работой по осознанию «лично значимого», которое содержательно раскрывается в центральных устремлениях личности, ее главных интересах или же объектах, обладающих высокой личностной значимостью для индивида [26, 27].

Подобная внутренняя работа поддерживается как мотивационными, так и смысловыми процессами, составляющими содержание мотивационно-смысловой сферы личности. Когда эти смысловые образования актуализируются, у субъекта возникают интересы, проявляется настойчивость и энергия. Поэтому Р. Лазарус соглашается с теми психологами, которые включают идеальные и высокоценимые человеком цели в понятие мотивации [26].

По мнению К.А. Абульхановой-Славской, функцией мотива является смыслообразование, которое представляет собой придание



значимости объектам и предметам внешнего мира, способ взаимосвязи духовного и материального, субъективного и объективного [1].

Большинство отечественных авторов включают в аутопсихологическую компетентность мотивационные и ценностные составляющие. Так, А.А. Деркач отмечает, что аутопсихологическая компетентность как готовность и способность личности к самоизменениям включает мотивационно-смысловые факторы, детерминирующие инициирование и дальнейшее функционирование процесса самоизменения.

Исследователи подчеркивают, что одним из основных условий осуществления целенаправленной внутренней работы по саморазвитию является осознанность собственных интересов, мотивов, смысложизненных задач, т.е. всего, что входит в сферу личностных ценностей (Т.Е. Егорова, Н.С. Глуханюк, Л.А. Степнова, С.В. Круглик, Н.А. Леушкина, В.Б. Нарушак, В.В. Чапайкин, И.О. Сорокина, В.Б. Бондарева).

Так, Т.Е. Егорова и Н.С. Глуханюк, выделяя в качестве основных компонентов аутопсихологической компетентности самосознание и саморегуляцию, подчеркивают, что высокий уровень самосознания проявляется в том числе и в расширенной сфере осознанного в области своих интересов, ценностных ориентиров, потребностей, привычек [8, 11].

Аналогичной точки зрения придерживаются другие исследователи. Например, С.В. Круглик отмечает, что аутокомпетентность будущего специалиста помогающих профессий социономического типа включает осознание своих интересов, ценностных ориентаций, а также осознание ценности собственной внутренней психической деятельности [15], Н.А. Леушкина подчеркивает, что аутопсихологическая компетентность подростков отвечает за осознание мотивов собственной деятельности и поведения [17]. При определении различного рода задач, способности к решению которых составляют содержание аутопсихологической компетентности государственных служащих Л.А. Степнова выделяет задачи осознания текущих и перспективных смысложизненных задач, выделения вершин в своем развитии, формулировке смысложизненных проблем и др. [24]. Т.Л. Шиманская в своем исследовании аутопсихологической компетентности беременных женщин в структуру данной компетентности включает ценностно-смысловой компонент, заключающийся в готовности к самопознанию, самоизменению, саморазвитию [25].

Таким образом, понимание ценности самоизменения и саморазвития являются субъективной детерминантой поведения человека, направленного на осуществления этой деятельности и, по мнению авторов, входит в структуру аутопсихологической компетентности.

Неспособность осознания человеком значимости и ценности профессионального и личностного самосовершенствования через самоизменение, является еще одним барьером для дальнейшего саморазвития.

Таким образом, можно выделить **мотивационно-смысловой компонент** аутопсихологической компетентности, отражающий степень осознанности собственных интересов, мотивов, потребностей, меру внутренней готовности личности к осуществлению развивающей самопреобразующей деятельности для преодоления проблемной ситуации, содержательно раскрывающийся в потребности в саморазвитии, высокой мотивации достижений.

Самосовершенствование и самопознание неразрывно связаны друг с другом. Желание самосовершенствоваться влечет за собой потребность в самопознании, поиске собственных психологических ресурсов.

Психологический ресурс – это уже освоенные человеком (но в данный момент не реализуемые и не используемые) способы восприятия, мышления, памяти; способы использования знаний и умений при решении конкретных задач, а также способности к усвоению новых умений и знаний. Наличие определенных ресурсов, потенциалов, возможностей расширяет поле деятельности личности, делая более достижимыми значимые цели в жизни [7].

Поиск психологических ресурсов и опора на эти ресурсы, как правило, является ключевым моментом в саморегуляции и саморазвитии. Если человек убежден в своих силах контролировать происходящее, готов активно действовать и преодолевать трудности – ему достаточно опереться на эти психологические ресурсы. Если же (значительно чаще) это не так, необходим кропотливый поиск психологических ресурсов, которые позволят восстановить и сохранить уверенность и самообладание [3].

Когда человек пытается справиться с теми или иными жизненными трудностями, его активность может быть направлена как на внешние обстоятельства, подлежащие изменению, так и на самого себя. Включаются механизмы психической саморегуляции и механизмы психической адаптации: механизмы психологической защиты и копинг-механизмы. То, какой именно путь преодоления

жизненных трудностей выберет та или иная личность, определяется, в частности, ее резервами и ресурсами.

Люди, предпочитающие конструктивно преобразующие стратегии, оказываются личностями с оптимистическим мировоззрением, устойчивой положительной самооценкой, реалистическим подходом к жизни и сильно выраженной мотивацией достижения. Люди же, уходящие от трудных ситуаций, прибегающие к механизмам психологической защиты, склонные к «идущему вниз социальному сравнению», воспринимают мир как источник опасностей, у них невысокая самооценка, а мировоззрение окрашено пессимизмом (Л.И. Анцыферова, 1994) [2].

Аутопсихологическая компетентность, по мнению отечественных исследователей отвечает за способность личности к самопознанию, непрерывному движению от одного знания о себе к другому знанию, его уточнению, углублению, расширению. Т.Е. Егорова и Н.С. Глуханюк подчеркивают, что аутопсихологическая компетентность как субъектное свойство включает тот уровень самосознания и саморегуляции, который обеспечивает знание человека о самом себе, способность к самонаблюдению и рефлексии. Таким образом, самопознание принципиально отличается от простого, спонтанного познания себя тем, что оно существует в виде способности к осознанной и целенаправленной деятельности, направленной на получение различного рода знаний о себе [8, 11].

Путь самопознания, по мнению Н.С. Глуханюк состоит, прежде всего, в постижении своей «Я-концепции» посредством самонаблюдения, самооценки, рефлексии. Способность к рефлексии и саморегуляции поведения и деятельности выделяет как составляющие аутопсихологической компетентности подростков в своей работе и Н.А. Леушкина [17].

Содержательно в структуре аутопсихологической компетентности авторы выделяют различные области знания человека о самом себе. Условно их можно разделить на несколько групп: знания собственных индивидуально-психологических особенностей, включающие знания личностных, темпераментальных и характерологических характеристик; знания особенностей собственной психической деятельности, включающие знание особенностей протекания собственных психических процессов, знание и способность к самодиагностике собственных психических и эмоциональных состояний, знание собственных психологических механизмов и копинг-стратегий; знания в области собственных профессиональных возможностей, включающие осознание своих

способностей, которые позволяют успешно действовать в системе профессиональных отношений, а также знания собственных профессиональных ограничений (Н.С. Глуханюк, Т.Е. Егорова, С.В. Круглик, Л.А. Степнова, А.А. Деркач, Т.Л. Шиманская, Н.А. Леушкина и др.).

Основной задачей самопознания как структурного элемента аутопсихологической компетентности, являются рефлексивные самоанализ и самокритика (Л.А. Степнова), способность осуществлять адекватную самооценку своих личностных, поведенческих и интеллектуальных характеристик и анализ проблемных зон и своих ресурсов (А.А. Деркач, Т.Л. Шиманская) [9, 25].

Неспособность к продуктивному самопознанию, поиску собственных психологических ресурсов для решения проблемных ситуаций ведет к невозможности осознания своих ресурсов, возможностей и является препятствием на пути самопреобразования и самосовершенствования.

Обобщая вышеизложенное, можно выделить **когнитивный компонент** аутопсихологической компетентности, отражающий меру осознанности субъектом своих индивидуально-личностных особенностей, поведения, внутренних психических актов и состояний, собственного опыта, содержательно раскрывающийся в способности к самопознанию посредством рефлексии, самонаблюдения, самоанализу проблемных зон и ресурсов, адекватной самооценке своих возможностей.

Процесс самопознания может иметь как положительный, так и отрицательный результат для самооценки и самоотношения человека в зависимости от вида эмоциональных переживаний, в которых отражается собственное отношение личности к тому, что она узнает, понимает, «открывает» относительно самой себя. Исследователи подчеркивают, что аутопсихологическая компетентность предполагает способность субъекта к осознанной самооценке, переживанию и регулированию собственного отношения к себе, результатом которых будет являться полное самопринятие и самоуважение личности.

Самопринятие, с точки зрения субъектно-деятельностного подхода, наряду с рефлексией является механизмом саморазвития и, по мнению В.Г. Маралова, проявляется через принятие человеком в самом себе всех сторон и качеств личности, вызывающих как позитивные, так и негативные эмоции.

Истинное самопринятие, отмечает В.Г. Маралов, не означает борьбу с собой, но оно и не означает, что человек не ставит целей быть

другим. Истинное самопринятие — это основа для саморазвития и самосовершенствования [20].

На основе чувства самопринятия возникает самоуважение, в котором выражается степень симпатии личности к себе. Самоуважение — это целостное положительное отношение к себе как к ценности [20].

Эту позицию разделяют многие исследователи аутопсихологической компетентности. Так, Т.Е. Егорова и Н.С. Глуханюк в качестве составляющей аутопсихологической компетентности выделяют такое качество личности как «терпимость» к рассогласованию, возникающему между собственным поведением и «Я-концепцией», выступающей в качестве определенного образца, устойчивой мерки, с помощью которой осуществляется сравнение и намечается общая программа поведения человека [8, 11].

Важность принятия себя при эмоциональном переживании неудовлетворенности, возникающем в силу противоречия между реальными возможностями личности и требованиями профессиональной ситуации подчеркивает в своих работах С.В. Круглик, который включает самопринятие в структуру аутокомпетентности будущего специалиста помогающих профессий социномического типа [15].

Самопринятие возникает на основе знаний о себе, детального анализа своих сильных и слабых качеств, их оценки и позитивного эмоционального отношения даже к тем свойствам, которые человек относит к слабым качествам.

Итак, опираясь на вышеизложенное, в структуре аутопсихологической компетентности можно выделить **эмоциональный компонент**, отражающий степень самопринятия личности, содержательно раскрывающийся в адекватной самооценке и самоуважении.

В случае непринятия себя или принятия частично возникает стремление бороться с собой, перестраивать себя, что, в случае неудачи, ведет к дальнейшему снижению самооценки. Как отмечает Н.Н. Васягина, чем в большей мере человек способен принимать себя, свои качества, вызывающие как позитивные, так и негативные эмоции, тем в большей мере он является гармоничной личностью и в большей степени способен к поступательному саморазвитию [5].

Результатом самопознания и самопринятия является формирование позитивно эмоционально окрашенного реального образа Я.

Следующим этапом развития аутопсихологической компетентности является способность к самопрогнозированию,

закрывающаяся в создании представлений о своих желаемых качествах, в выделении необходимого образа Я, на который личность будет ориентироваться. Способность к самопрогнозированию, по мнению Н.Н. Васягиной и О.Ю. Демченко, представляет еще один механизм саморазвития [6]. Исследователи отмечают, что важным фактором, необходимым для осуществления целенаправленной внутренней работы по самоизменению, является способность к целеполаганию и самомотивированию, которая выражается в готовности и умении формировать образы достижения, ставить конкретные реалистичные цели по самопознанию и саморазвитию, мотивировать себя на достижение этих целей.

Цель – это образ, представленный мысленно, конечный результат деятельности, то, чего еще нет реально, но что будет получено в ее итоге. Характер представленности цели субъекту раскрывается в понятии «образ–цель».

Образ–цель является важным звеном процесса регуляции деятельности. Как считает О. А. Конопкин, принятая субъектом цель – важнейшее ведущее звено осознанного процесса регуляции. Именно цель выступает как необходимое условие действительно целенаправленного регулирования деятельности.

А.А. Деркач впервые включает в структуру аутопсихологической компетентности умения, направленные на самомотивирование, а именно формирование и принятие **образов достижения**, постановку задач [9].

Подобной точки зрения придерживаются и другие исследователи. Так, Н.А. Леушкина подчеркивает, что аутопсихологическая компетентность отвечает за способность к целеполаганию и готовность к саморазвитию.

В своей работе С.В. Круглик выделяет готовность к собственным изменениям, к целенаправленной работе по саморазвитию и самокоррекции, а также побуждение стремления личности к повышению уровня собственных ресурсов как важные элементы аутопсихологической компетентности. В.М. Смирнова в структуре аутопсихологической компетентности выделяет целевой компонент, отвечающий за целенаправленность осуществления самопреобразующей деятельности, мотивы достижения успеха через самопреобразующую деятельность [15].

Таким образом, в структуру аутопсихологической компетентности входит способность к постановке конкретных, реалистичных, адекватных степени сложности проблемной ситуации целей самоизменения, формированию необходимого и достаточного

образа-цели «Я-необходимое» для решения конкретной проблемной ситуации.

Неспособность к целеполаганию, формированию реалистичного образа Я для решения конкретной проблемной ситуации, являются препятствием для преодоления этой ситуации.

Таким образом, можно выделить **целевой компонент** аутопсихологической компетентности, отражающий способность к постановке реалистичных целей, адекватных проблемной ситуации, содержательно раскрывающийся в способности к формированию образа-цели в форме «Я-необходимое», включающего набор таких знаний, умений, личностных качеств, которые необходимы и достаточны для преодоления проблемной ситуации.

Образ Я-необходимое, включающий желаемые качества и являющийся ориентиром для саморазвития, достигается посредством самоизменения, в результате которого происходит уменьшение рассогласования между образом Я-реальное и образом-целью. Для реализации самоизменений необходимо знание способов самовоздействия и обладание определенными личностными качествами, которые позволят осуществлять целенаправленные самоизменения на практике.

Итак, аутопсихологическая компетентность – это сложное, системное новообразование, включающее в свою структуру субъектный, мотивационно-смысловой, когнитивный, эмоциональный, целевой компоненты. Аутопсихологическая компетентность будущего педагога понимается как способность преодоления проблемных педагогических ситуаций, выражаемая в умении видеть причины недостатков в своей работе в себе, желании самосовершенствоваться, умении осознавать свои ресурсы и ограничения, самопринятии и самоуважении, постановке целей самоизменения, адекватных возникшей ситуации, умении самовоздействия с целью изменения личностных черт и поведенческих характеристик для оптимального разрешения проблемных педагогических ситуаций.

### **Список литературы**

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. С. 299. Беспалов, Б. И. Деятельностная концепция «психических и личностных ресурсов» субъекта труда // В сб.: Ежегодник Российского психологического общества. Материалы III всероссийского съезда психологов. Том 1, 2003. Изд-во: СПб Ун-та.

2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994, - №1. – С. 3-16.
3. Беспалов, Б. И. Деятельностная концепция «психических и личностных ресурсов» субъекта труда // В сб.: Ежегодник Российского психологического общества. Материалы III всероссийского съезда психологов. Том 1, 2003. Изд-во: СПб Ун-та.
4. Блинова, В.Л., Блинова, Ю.Л. Психологические основы самопознания и саморазвития педагога. – 2-е изд., испр. и доп. – Казань: ТГГПУ, 2009. – 232 с.
5. Васягина, Н.Н. Самосознание как условие субъектного становления личности // Дискуссия. 2013. - № 4 (34). - С. 96-104.
6. Васягина, Н.Н. Демченко, О.Ю. Особенности ценностной структуры профессионального самосознания курсантов ГПС МЧС России // Образование и наука. 2009. - № 2. - С. 64-70.
7. Власова, О.Г. Психический ресурс человека как субъекта труда: системный подход. Сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. Серия «Гуманитарные науки» №2. - 2005.
8. Глуханюк, Н.С. Психологические основы развития педагога как субъекта профессионализации: автореф. дис. док. пед. наук. СПб, 2001. - 43с.
9. Деркач, А.А., Степнова Л.А. Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих. М.: Изд-во РАГС, 2003. - 297 с.
10. Егоров, В.В., Скибицкий, Э.Г., Храпченков, В.Г. Новосибирск: САФБД, 2008. - 260 с.
11. Егорова, Т.Е. Аутопсихологическая компетентность личности. Нижний Новгород, 1997.
12. Кашапов М.М. Стадии творческого мышления профессионала. Монография. Ярославль, Ремдер. 2009. - 380 с.
13. Кашапов М.М. Теория и практика решения педагогической ситуации. Учебное пособие. Ярославль. ЯрГУ. 1997. - 100 с.
14. Кондаков, И.М., Нилопец, М.Н. Экспериментальное исследование структуры и личностного контекста локуса контроля // Психологический журнал. Том 16. - №1. - 1995. - С. 43-52.
15. Круглик, С.В. Формирование аутопсихологической компетентности будущих специалистов помогающих профессий социономического типа: автореф. дис. канд. пед. наук. М., 2011. - 23с.



16. Ксенофонтова, Е.Г. Исследование локализации контроля личности – новая версия методики «Уровень субъективного контроля» // Психологический журнал. - Том 20. - №2. - 1999. - С. 103-114
17. Леушкина, Н.А. Формирование аутопсихологической компетентности подростков // Известия Южного федерального университета. – 2009. - № 10. – 273 с. - С. 169-176. – 0,75 п.л. – ISSN 1995-1140.
18. Либина, А.В. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации. – М.: Эксмо, 2008. – 400 с.
19. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. М., 1984. - 444 с.
20. Маралов, В. Г. Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. — 2-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 256 с.
21. Минюрова, С.А. Психология саморазвития человека в профессии. – М: Компания Спутник+, 2008. – 298 с.
22. Реан, А.А. Проблемы и перспективы развития концепции локуса контроля личности // Психологический журнал. Том 19. - №4. - 1998. - С. 3-13.
23. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учеб. Пособие для вузов [Текст] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. М., 2000. - 416 с.
24. Степнова, Л.А. Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих. – М.: Изд-во РАГС, 2003. – 297 с.
25. Шиманская, Т.Л. Аутопсихологическая компетентность беременных женщин как фактор эффективных отношений «мать-дитя»: автореф. дисс. канд. пс. наук. Москва, 2008, - 22 с.
26. Lasarus, R. S. Stress, appraisal and coping [Text] / by R. S. Lasarus, S. Folkman. – N.-Y., 1984.
27. Томе, Х. Современный психоанализ [Текст] / Харри Томе. – М.: Наука, 1996. – Т. 1. – 260 с.

## ГЛАВА 4. СЕМЬЯ КАК СУБЪЕКТ ОБРАЗОВАНИЯ

### 4.1. Семейное воспитание и условия его эффективности

*Васягина Наталия Николаевна*

Определяющая роль семьи обусловлена тем, что ни один из известных институтов воспитания не может сравниться с ней по силе своего воздействия на личность. К тому же, семья для ребенка является одновременно и средой обитания, и воспитательной средой. Опираясь на позиции деятельностного подхода П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, В. С. Мухина, С. Л. Рубинштейн и др. в качестве доминирующей стороны в воспитании ребенка называют *социальный опыт, воплощенный в продуктах материального и духовного производства*, который усваивается ребенком на протяжении всего детства. Исходя из этого, в отечественной психологии отмечается, что семья и ребенок – зеркальное отражение друг друга. Именно в семье формируются те качества, которые более нигде сформированы быть не могут. Кроме того, семья осуществляет социализацию личности, является концентрированным выражением ее усилий по физическому, моральному и трудовому воспитанию, профессиональной ориентации подрастающего поколения. Вот почему именно семья формирует содержание общества: какова типичная семья – таково и общество. Вместе с тем, именно в семье решаются и другие педагогические задачи. Их совокупность и формирует содержание семейного воспитания.

Содержание воспитания в семье обуславливается генеральной целью общества. (М. И. Рожков, В. Целуйко и др.). Реализация семейного воспитания предполагает его осуществление по нескольким самостоятельным, но взаимосвязанным направлениям. Их *содержание* можно свести к следующим позициям: морально-нравственное воспитание, интеллектуальное воспитание, эстетическое воспитание, физическое воспитание, трудовое воспитание, гендерное воспитание. Рассмотрение целей семейного воспитания через развитие перечисленных воспитательных сфер позволяет выделить в этом виде педагогической деятельности родителей соответствующие *задачи*. Они объединены в три группы и в самом общем виде предусматривают:

*Воспитательные задачи* – формирование основ характера ребенка, его исходных нравственных установок и позиций; закладывание основ трудолюбия, стремления к общественно полезной

деятельности, порядку и дисциплине, соблюдению норм жизни общества;

*Образовательно-воспитательные задачи* – осуществление нравственно-эстетической подготовки ребенка к формированию в будущем собственных семейных отношений; формирование чувства любви, доброжелательности, глубокого уважения к отцу и матери, сестрам и братьям; возвращение чистого чувства уважения и любви к представителям другого пола, мужского достоинства и девичьей чести; вооружение умениями и навыками организации быта, семейного досуга, ведения семейного хозяйства и т.п.;

*Личностно-развивающие задачи* – создание условий для физического, нравственного, умственного, трудового, эстетического и т.д. становления детей в процессе повседневной деятельности и общения.

Помимо общих, исследователи выделяют задачи, стоящие перед родителями на каждом возрастном этапе ребенка: это формирование первой социальной потребности ребенка - потребности в социальном контакте (М. И. Лисина), базового доверия к миру (Э. Эриксон) и привязанности к матери (Дж. Боулби, М. Эйнсворт) в младенчестве; формирование предметно-орудийной компетентности в раннем возрасте и социальной компетентности в дошкольном возрасте, сотрудничество и поддержка в освоении системы научных понятий и осуществлении самостоятельной учебной деятельности в младшем школьном возрасте; создание условий для развития автономии и самосознания в подростковом и юношеском возрастах. Таким образом, цели и задачи воспитательной деятельности *с переходом ребенка на новый виток* развития будут изменяться, естественно, что содержание и специфика воспитательной деятельности матери также должны меняться.

Цели и задачи семейного воспитания определяют его общую направленность. В то же время его технологическая составляющая формируется на основе реализации соответствующих принципов воспитания.

*Принципы воспитания* – это наиболее общие исходные положения, в которых выражены основные требования к содержанию, методам и организации воспитательного процесса. В условиях семьи они отражают специфику воспитательного взаимодействия родителей и детей и в отличие от общих воспитательных принципов рассматривают как педагогические позиции, которыми руководствуются родители при решении воспитательных задач. Обобщение существующих подходов к систематизации принципов

воспитания позволило выделить в них следующие основополагающие положения, детерминирующие организацию и осуществление педагогического взаимодействия родителей и детей в процессе семейного воспитания:

- *Принцип гуманизма* предполагает признание личности ребенка, как любого другого человека, в качестве абсолютной человеческой ценности (Е. В. Коротаева, М. И. Лисина, Е. С. Набойченко, Е. О. Смирнова и др.);

- *Принцип демократизма* основывается на установлении равноправных духовных отношений между взрослыми и детьми (А. Г. Лидерс, О. А. Карабанова, А. С. Спиваковская и др.);

- *Принцип гражданственности* требует от родителей целенаправленной деятельности по реализации собственного «Я» ребенка в системе общественно-государственных отношений (С. А. Днепров, О. Ю. Косова, А. В. Мудрик и др.);

- *Принцип ретроспективности* требует от родителей осуществления воспитательного взаимодействия с ребенком с позиций преемственности национальной воспитательной системы, учета национальных, региональных и муниципальных педагогических систем, устоев и традиций (Б. М. Игошев, В. А. Сластенин, Е. Н. Степанов);

- *Принцип приоритетности общечеловеческих нравственных норм и ценностей* предполагает построение системы семейного воспитания с учетом общепризнанных нравственных норм и ценностей, а также подходов к построению межличностного взаимодействия (А.С. Белкин, И.С. Кон, Л.В. Моисеева, Е.Н. Степанов);

- *Принцип креативности* предусматривает создание в семье необходимых условий для свободного развития и реализации способностей детей (С. М. Зиньковская, А. Г. Лидерс, С. А. Новоселов).

Изменение воспитательной парадигмы от отношения к ребенку как к объекту воспитания к гуманистической установке – ребенок как субъект воспитания и равноправный участник семейной системы, произошедшее в последней четверти XX в. в общественном сознании, является основой пересмотра концепта семейного воспитания в сторону все большего учета позиции самого ребенка как активного его участника. Роль родителей и ребенка в системе семейного воспитания состоит в учете позиций воспитателей и воспитанников с целью достижения согласованности и сотрудничества в решении задач совместной деятельности и обеспечении необходимых условий

благоприятного развития ребенка.

Особенности интеграции родителей и ребенка в семейном воспитании исследуются в работах В. В. Абраменковой, Л. И. Вассермана, О. А. Карабановой, И. М. Марковской, Е. О. Смирновой, Г. Т. Хоментausкаса. Например, О. А. Карабанова в качестве интегративных показателей семейного воспитания выделяет:

- родительскую позицию, определяемую характером эмоционального принятия ребенка, мотивами и ценностями воспитания, образом ребенка, образом себя как родителя, моделями ролевого родительского поведения, степенью удовлетворенности родительством;

- тип семейного воспитания, определяемый параметрами эмоциональных отношений, стилем общения и взаимодействия, степенью удовлетворения потребностей ребенка, особенностями родительского контроля, степенью последовательности в его реализации;

- образ родителя как воспитателя и образ системы семейного воспитания у ребенка. Этот показатель стал предметом научного исследования и широкого обсуждения сравнительно недавно. Возникновение интереса к изучению позиции ребенка в системе детско-родительских отношений обусловлено тем, что ребенок, как и родитель, является их активным участником.

Г. Г. Семенова-Полях, опираясь на представления о психическом развитии ребенка (Л. С. Выготский, М. И. Лисина, Д. Б. Эльконин и др.) и способы анализа детско-родительских отношений в различных психологических школах (Р. Бендлер, Д. Гриндер, В. Сатир и др.) выделяет три обобщенных параметра семейного воспитания: вовлеченность субъекта в ДРО (отражение степени соучастия: от полного отдаления и дистанции, до полного их личностного слияния); превалирование субъекта в ДРО (описание степени представленности и реализации в отношениях интересов, целей, мотивов родителя и ребенка: от максимально доминирования до полной инверсии); характер взаимодействия субъектов в ДРО (качественная характеристика воздействия одного субъекта на другого в детско-родительских отношениях, которая определяется жесткостью или мягкостью используемых способов коммуникации).

Таким образом, в самом общем виде воспитательная деятельность родителей - это упорядоченная целостная совокупность компонентов, взаимодействие и интеграция которых обуславливает наличие у них способности целенаправленно и эффективно

содействовать развитию личности ребенка. (В. И. Генецинский, П. М. Ершов, И. С. Кон, Е. Н. Степанов, П. В. Симонов и др.).

Одним из важнейших критериев любой деятельности является ее эффективность. Следует заметить, что при изучении *эффективности воспитательной деятельности родителей*, позиции отечественных психологов во многом перекликаются с исследованиями зарубежных. Эффективными называют действия, которые ведут к результату, задуманному как цель, поэтому эффективность обязательно связана с реализацией целей и задач деятельности. Следует также учесть, что помимо достижения цели воспитания эффективность воспитательной деятельности зависит от множества других факторов. Данный вопрос детально проработан в концепции эффективного родительства Р. В. Овчаровой и ее учеников (М. О. Ермихина, С. С. Жигалин, Е. А. Нестерова и др.), где указывается, что при значительной вариативности факторов, особая роль принадлежит *собственно психологическим*. К числу значимых психологических факторов относят *онтогенез родительской сферы* (В. Бергум, В. И. Брутман, А. И. Захаров, М. Д. Марконе, Ю. И. Шмурак, Г. Г. Филиппова и др.), *стили воспитания и типы детско-родительских отношений* (С. А. Беличева, А. А. Бодалев, М. И. Буянов, В. И. Гарбузов, А. И. Захаров, М. Земска, А. Е. Личко, Р. В. Овчарова, К. Роджерс, В. Сатир, Э. Г. Эйдемиллер и др.), *личностные особенности родителей и их представленность в воспитательных воздействиях* (Е. И. Исенина, А. Г. Лидерс, Е. А. Нестерова, Г. Салливен, А. С. Спиваковская, Е. Н. Спирева, В. В. Ткачева, К. Хорни и др.). Рассмотрим каждый из факторов подробнее.

#### *Онтогенез родительской сферы*

Вопрос о становлении идентичности родителей получил первоначальное разрешение в рамках психоанализа и касается преимущественно становления женщины как родителя. В работах В. Бергум, М. Д. Марконе, Д. Пайнз, С. Фанти и др. отмечается, что становление родительской сферы проходит длительный путь, начиная с истории самой матери, критические события которой актуализируются во время беременности, и заканчивая рождением ребенка. Подобные взгляды разделяются и отечественными психологами, которые также подчеркивают роль подготовительного этапа и этапа беременности как наиболее существенных в процессе психологической адаптации женщины к роли матери последующей реализации воспитательной деятельности.

Так, С. Ю. Мещерякова считает важнейшим этапом в становлении материнского поведения является период от зачатия до рождения ребенка, во время которого в организме и психике женщины происходят глобальные преобразования, активно подготавливающие ее к материнству. В. И. Брутман, исследуя сенсорно-эмоциональный феномен «шевеления плода», описывает в качестве его основного результата трансформацию самосознания женщины, ее смысловой сферы. А. И. Захаров описывает семь сензитивных периодов в развитии материнского инстинкта, выделяет факторы, способствующие созреванию и проявлению инстинкта материнства «в виде последующей заботы о детях и любви к ним», в которых большое значение отводит отношению девочки со своими матерью и отцом: выраженность материнства и отцовства у прародителей родителей, то есть прообраз матери; чадолубие, опосредованное конкретным желанием иметь детей, установка на них; заранее планируемый день зачатия или задержка менструации, что получает адекватный эмоциональный отклик (положительный отклик на беременность); позитивная реакция на первое шевеление ребенка, нежность к зарождающейся жизни; первый крик новорожденного, вызывающий чувство жалости и сострадания к ребенку; первое прикладывание ребенка к груди, чувство близости с ним; первая улыбка ребенка и эмоциональная отзывчивость матери на нее.

В исследовании В. И. Брутман также выделены основные этапы беременности, имеющие решающее значение для формирования чувства материнства:

1. Фаза преднастройки. До беременности – формирование матрицы материнского отношения в онтогенезе, на которое влияют опыт взаимодействия с матерью, семейные традиции, культурные ценности, существующие в обществе. В начале беременности (с момента узнавания и до момента шевеления) начинается формирование Я-концепции матери и концепции ребенка, до конца еще не наделенного качествами «родного».

2. Фаза первичного телесного опыта: интрацептивный опыт во время шевеления, результатом которого будет разделение «Я» и «не Я», являющееся ростком будущей амбивалентности отношения к ребенку, и формирование нового смысла «родной», «свой», «частичка меня». В период после родов происходит достройка смысла «родного» за счет экстрацептивной стимуляции. В дальнейшем происходит отделение витального смысла «родной» от социального смысла ребенка, при этом последний постепенно нарастает, а первый, наоборот, становится менее сильным и значимым.

Целостная картина развития материнской сферы представлена в концепции Г. Г. Филипповой, в которой, автор выделяет пять филогенетических и шесть онтогенетических этапов в развитии материнства.

Филогенетические этапы развития материнства:

1. Обеспечение родительскими особями условий, необходимых для созревания оплодотворенных яйцеклеток без изменения среды;

2. Забота о подготовке и поддержании условий для развития яйцеклеток и потомства, включающая изменение среды (построение гнезд, охрана территории, поддержание условий инкубации). Свойственно насекомым и пресмыкающимся;

3. Третий этап развития поведения родителей по заботе о потомстве связан с необходимостью контакта с детенышами. Здесь от родительских особей требуется такая организация поведения, которая будет соответствовать особенностям поведения самих детенышей. Свойственно рыбам, крокодилам, выводковым птицам;

4. На четвертом этапе родители удовлетворяют некоторые потребности детеныша, в первую очередь в пищевой и комфортной сфере, за счет непосредственного взаимодействия с ним. При этом родители воспринимают своих детенышей как отдельных особей. Свойственно птицам и млекопитающим. У высших животных родительские особи удовлетворяют потребности детенышей в непосредственном контакте с ними и ориентируются на их поведение;

5. На пятом этапе, помимо всего прочего, у родителей возникает специально организованная деятельность, обеспечивающая освоение детенышем взрослых форм поведения. Они не только предоставляют условия для удовлетворения основных витальных потребностей, но и условия для обучения. Такое поведение родителей может быть разной степени сложности:

Родители обеспечивают только возможность развития, предоставляя необходимые для этого объекты;

– Появление поведения родителей, в результате которого детеныши могут обучаться взрослым формам поведения непосредственно от них. Здесь у родителей нет мотивов обучения. Они только позволяют детенышам участвовать в собственной деятельности. Нет оснований полагать, что родители представляют себе необходимость обучения детенышей и целенаправленно строят свое поведение. Во всех случаях они удовлетворяют свои потребности, часть которых такова, что совпадает с задачами обучения детенышей;



– Появление поведения родителей, которое специально направлено на возникновение у детенышей новых форм поведения. Необходимо отметить, что только у человека можно говорить о том, что такое поведение регулируется мотивами обучения;

– Осознание потребностей самого ребенка и социальная организация поведения для их удовлетворения на этой основе. Данная стадия характерна только для человека.

Онтогенетические этапы развития материнства (Г. Г. Филиппова):

1. Этап взаимодействия с собственной матерью в раннем онтогенезе. У антропоидов и человека этот этап включает пренатальный период и продолжается на всех онтогенетических этапах развития при взаимодействии с собственной матерью (или ее дублерами – носителями материнских функций). У человека – это практически вся жизнь субъекта. Наиболее важным является возрастной период до трех лет. На этом этапе происходит освоение эмоционального значения ситуации материнско-детского взаимодействия, а также возникновение эмоциональной реакции на некоторые ключевые стимулы первого компонента гештальта младенчества и некоторые элементы операционального состава материнской сферы (baby talk, мимические реакции, эмоциональная окраска движение при взаимодействии с объектом, носителем гештальта младенчества).

2. Игровой этап и взаимодействие со сверстниками. На этом этапе на дочеловеческой стадии развития формируются и развиваются неспецифические для материнской сферы мотивационные основы (в сфере общения, социально-комфортной, мотивационное обеспечение целе-действенного звена структуры деятельности, отработка в игровой деятельности объекта цели – как объекта охраны и т.п.). Специфическим отличием этого этапа у человека является формирование и развитие в процессе сюжетно-ролевой игры с куклами, в дочки-матери, в семью основных компонентов материнской сферы.

3. Этап нянчания. На этом этапе происходит формирование и развитие значения детеныша (ребенка) как объекта деятельности и потребности в его охране и заботе о нем, а так же закладываются основы третьей потребности – «потребности в материнстве», как потребности иметь для себя специфические переживания, получаемые в процессе удовлетворения первых двух потребностей. Эта потребность требует рефлексии своих субъективных состояний и соотнесения с условиями и способами их получения. В полноценном виде она представлена только у человека.

Однако, некоторые элементы, в форме антиципации своих состояний в условиях определенного контекста деятельности, появляются уже у высших млекопитающих. Этап нянчания имеет хорошо выраженные возрастные границы (с 5 – 6 лет до начала полового созревания), он включает опыт собственного взаимодействия с объектом, носителем гештальта младенчества, наблюдение за взаимодействием взрослых с ребенком, восприятие и рефлексию отношения других людей и общества в целом к взрослым, выполняющим материнские функции. Это оказывает влияние на формирование всех компонентов материнской сферы, и делает данный этап одним из ведущих (наравне с первым) в ее развитии как на предчеловеческой, так и на человеческой стадиях развития.

4. Этап дифференциации мотивационных основ половой и родительской (в данном случае материнской) сферы поведения. В субъективном опыте существует взаимное «перекрытие» некоторых ключевых стимулов (ольфакторных, визуальных, слуховых, тактильных) в обеспечении мотивационных основ половой и материнской сфер поведения. Для материнской сферы у человека особое значение имеет объединение компонентов гештальта младенчества на ребенке – как объекте деятельности – до начала полового созревания. Это обеспечивает адекватное мотивационное значение ситуации взаимодействия с ребенком после родов. Присутствие объекта деятельности материнской сферы в этом случае становится медиатором, обеспечивающим возникновение ситуативных эмоций, включающихся в опредмечивание постнатальной стимуляции при взаимодействии с ребенком (контакт кожа – кожа, субъективные состояния матери при акте сосания и т.д.). Этот этап онтогенеза имеет существенные видовые различия на предчеловеческой стадии развития и самостоятельную специфику на человеческой стадии, связанную с осознанием связи половой и материнской сфер и конкретно-культурными моделями материнского и полового поведения.

5. Этап конкретизации онтогенетического развития материнской сферы в реальном взаимодействии с ребенком. Этот этап включает несколько самостоятельных периодов: беременность, роды, послеродовой период, младенческий возраст ребенка и период перехода к следующему, шестому этапу развития материнской сферы, основанный на динамике третьего компонента гештальта младенчества (инфантильную результативность). Сравнительный анализ позволил охарактеризовать возникновение и развитие в ходе беременности отношения к шевелению плода и подготовки к осуществлению материнских функций в родовом и послеродовом периодах,

обеспечивающих динамику развития эмоционального отношения матери к соответствующей динамике развития гештальта младенчества. Эта динамика так же может быть разной, она зависит как от истории развития материнской сферы женщины, так и от конкретных условий актуального материнства, в том числе и от особенностей ребенка.

6. Этап образования у матери эмоциональной привязанности к ребенку, личностного принятия и личностного интереса к внутреннему субъективному миру ребенка и к его развитию и изменению. Это происходит на основе динамики эмоционального реагирования матери на онтогенетическое изменение третьего компонента гештальта младенчества. В результате образуется устойчивая детско-родительская связь после выхода ребенка из возраста с характеристиками гештальта младенчества и происходит пролонгация потребности в заботе и модификация содержания потребности в материнстве у матери. Этот этап полноценно представлен только у человека.

Резюмируя представленные выше точки зрения, можно отметить, что на эффективность воспитательной деятельности существенное влияние оказывает интериоризация родителем содержания родительской роли, которая начинается задолго до момента зачатия ребенка, начиная с взаимодействия с собственными родителями и заканчивая эмоциональной привязанностью к ребенку. При этом важнейший этап развития родительства является период беременности.

#### *Стили воспитания и типы детско-родительских отношений*

Изучение практики семейного воспитания позволило выявить стилевые особенности воспитательной деятельности родителей, характеризующиеся разной степенью эффективности воспитания. При этом разные авторы используют такие понятия, как «стили семейного воспитания» (Е. Т. Соколова, Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкий), «родительское отношение» (М. О. Ермихина, С. С. Жигалин, Е. А. Нестерова, Р. В. Овчарова и др.), «родительская позиция» (М. Земска, В. Сатир и др.), «типы воспитания» (С. А. Беличева, М. И. Буянов, А. Я. Варга, В. В. Столин и др.), «родительские установки» (К. Роджерс, К. Хорни, Е. Шефер и др.) и т.п. которые, при всей терминологической вариативности, отражают достаточно близкие по смыслу значения и условно могут быть определены как *система приемов и средств, а также характер эмоционального взаимодействия родителей и детей.*

Практически все авторы изучающие данный аспект, отмечают значимость стилевых особенностей воспитательной деятельности как для психического благополучия ребенка, так и для самих родителей. При этом имеющиеся классификации преимущественно отражают нарушения детско-родительского взаимодействия, либо основные ошибки семейного воспитания (С. А. Беличева, А. А. Бодалев, М. И. Буянов, В. И. Гарбузов, А. И. Захаров, А. Е. Личко, Э. Г. Эйдемиллер и др.).

Среди классификаций, сопоставляющих особенности формирования личности детей и стили семейного воспитания, наиболее детализированной является классификация Э. Г. Эйдемиллера и В. Юстицкиса, которые выделили такие стили семейного воспитания как *гипопротекция* (недостаток опеки и контроля, а при скрытой гипопротекции контроль и забота носят формальный характер, мать не включается в жизнь ребенка, что приводит к асоциальному поведению из-за неудовлетворенности потребности в любви и привязанности), *доминирующая гиперпротекция* (обостренное внимание и забота к ребенку, чрезмерной опеке и мелочном контроле поведения), *потворствующая гиперпротекция* (мать потакает желаниям ребенка, чрезмерно обожает и покровительствует), *эмоциональное отвержение*, *жестокое взаимоотношения*, и *повышенная моральная ответственность* (от ребенка требуют честности, порядочности, чувства долга не соответственно его возрасту).

Акцентируя внимание на отношениях матери и ребенка, Е. Т. Соколова выделяет благоприятные (сотрудничество, эмоциональное принятие) и неблагоприятные стили воспитания (изоляция, сотрудничество, псевдсотрудничество), уделяя последним значительно больше внимания: при *изоляции* совместные решения в семье не принимаются, ребенок изолируется и не хочет делиться своим внутренним миром с родителями; *соперничество* - противостояние в общении с ребенком, критика, что является следствием реализации потребности матери в самоутверждении и симбиотической привязанности; *псевдсотрудничество* характеризуется эгоцентризмом, преобладанием у матери не деловой, а игровой мотивации в воспитании.

Утверждая, что воздействие дисгармонии семейных отношений на личность ребенка является одним из этиологических факторов, участвующих в формировании психической патологии (нервов и психопатий) у детей, М. И. Буянов выделяет типы дефектов воспитания: воспитание «по типу Золушки», явное или

скрытое эмоциональное отторжение, гиперопека (явная или скрытая), гипоопека. В. И. Гарбузов по степени выраженности эмпатийного отношения к ребенку обозначил три типа неправильного воспитания: воспитание по *типу А* (неприятие, эмоциональное отвержение), воспитание по *типу В* (гиперсоциализирующее), воспитание по *типу С* (эгоцентрическое).

Рассматривая типичные ошибки семейного воспитания, основанные на стратегии поведения родителей с детьми, С. А. Беличева выделяет девять типов неправильного семейного воспитания: *попустительско-снисходительный тип*, *позиция круговой обороны*, *демонстративный стиль* (родители часто жалуются на ребенка, его поступки, преувеличивая степень их опасности, это приводит к утрате у ребенка стыдливости, снижает внутренний контроль за поведением, вызывает озлобление по отношению к взрослым), *педантично-подозрительный тип* (родители не доверяют своим детям, подвергают их тоталитарному контролю), *жестко-авторитарный стиль*, *увещательный стиль* (родители проявляют по отношению к своим детям полную беспомощность), *отстраненно-равнодушный стиль* (возникающий, как правило, в семьях, где родители, в частности, мать, поглощена устройством своей личной жизни), *воспитание по типу «кумир семьи»*, *непоследовательный стиль*.

Известны и другие типологии материнского воспитания. Так, А. Я. Варга описала три неблагоприятных для ребенка, патогенных типа материнского отношения: симбиотический, авторитарный и эмоционально-отвергающий. *Симбиотические отношения* – очень близкие отношения с выраженной эмоциональной зависимостью матери и детей друг от друга, при увеличении межличностной дистанции происходит нарастание тревоги, поэтому как мать, так и ребенок с трудом переносят даже кратковременную разлуку. При *авторитарном типе* отношений мать подавляет ребенка, навязывает собственную позицию, интересы и потребности ребенка игнорируются. *Эмоционально-отвергающий* тип родительского отношения характеризуется приписыванием ребенку личной несостоятельности, слабости, отношение к ребенку как к «маленькому неудачнику».

Классификацию типов неадекватного отношения к ребенку предлагают А. А. Бодалев и В. В. Столин:

– Ребенок, *«замещающий мужа»*. Мать требует к себе постоянного внимания, хочет постоянно находиться в обществе

ребенка, быть в курсе его личной жизни, стремится ограничить его контакты со сверстниками.

– *Гиперопека и симбиоз*. Мать стремится удержать ребенка при себе, ограничить его самостоятельность из – за страха лишиться ребенка в будущем. Она принижает способности ребенка, стремится «прожить за него жизнь», что приводит к личностному регрессу и фиксации ребенка на примитивных формах общения.

– *Воспитательный контроль* посредством нарочитого лишения любви. Ребенка игнорируют, обесценивают его «Я».

– *Воспитательный контроль* посредством вызова чувства вины. Ребенку говорят, что он «неблагодарный». Развитие его самостоятельности сковывается страхом.

Таким образом, приведенные выше классификации, отражающие стилевые характеристики воспитательной деятельности во многом повторяют и дополняют друг друга. При этом в качестве обобщенных параметров неправильного воспитания выступают: *непонимание* своеобразия личностного развития детей, *непринятие* детей, *несоответствие* требований и ожиданий родителей возможностям и потребностям детей, *неравномерность* отношения в различные годы жизни детей, *непоследовательность* в обращении с детьми.

*Личностные особенности родителей и их представленность в воспитательных воздействиях*

Как было отмечено выше, существенное значение при реализации воспитательной деятельности в целом, и ее эффективности в частности, играет *личность* воспитателя. Поэтому значимым для нас является обращение к рассмотрению исследований, акцентирующих на изучении личностных особенностей родителей. Исследования выполненные в таком ракурсе условно можно разделить на две группы: в первой – реализация личностных особенностей родителей во взаимоотношениях с детьми рассматривается через их представленность в соответствующих стилях семейного воспитания; во втором изучается непосредственное влияние индивидуально – психологических особенностей, структуры личности родителя на развитие ребенка.

Мнение о том, что стиль семейного воспитания является своего рода реализацией личности родителя разделяют А. Бандура, А. Г. Лидерс, Е. Н. Спирева, В. В. Ткачева К. Хорни и др. Указанные авторы придерживаются мнения о том, что родители с теми или иными личностными особенностями, будут реализовывать вполне определенные стили или близкие стили семейного воспитания. Яркой

иллюстрацией этого подхода является разработка А. Г. Лидерса и Е. Н. Спиревой, по оценке которых индивидуально-психологические особенности матери, придают ее воспитательной деятельности следующую специфику:

*Экстравертированная мама* активная, непосредственная, открытая в эмоциональных проявлениях, много внимания, сил и времени уделяет воспитанию ребенка, придает достаточное значение удовлетворению его потребностей. В то же время она требовательна, предъявляет больше запретов в воспитании, в связи с чем в семье возможна конфронтация с детьми.

*Спонтанная мама* склонна к раскованному самоутверждению, наступательности и лидированию, также уделяет ребенку много времени, предъявляет чрезмерное число требований, запретов и санкций, в связи с чем возможны случаи игнорирования его потребностей, что может привести к воспитательной конфронтации и отсутствию сотрудничества между родителем и ребенком.

*Агрессивная мама* уделяет ребенку меньше внимания, может игнорировать удовлетворение его потребностей, а также предъявлять к нему повышенное число запретов, санкций. Такая мама склонна к эмоциональному отвержению ребенка, эмоциональной дистанции, вследствие чего в семье часты воспитательная конфронтация и отсутствие сотрудничества с ребенком.

*Ригидная мама* предъявляет много требований и запретов, постоянно контролирует детей, уделяет их воспитанию достаточно много времени, сил и чрезмерного старания.

*Интровертированная мама* (погруженная в свой внутренний мир, замкнутая) склонна к оставлению ребенка на периферии педагогического внимания. Такая мама предъявляет недостаточно требований, запретов и санкций. В воспитании часто наблюдается отсутствие сотрудничества с ребенком, проявляется эмоциональная дистанция.

*Сензитивная мама* уделяет ребенку много внимания, с готовностью выполняет его просьбы, предъявляет мало требований и запретов. В воспитании наблюдается эмоциональная близость между родителем и ребенком.

*Тревожная мама* также уделяет ребенку много внимания, сил и времени, часто уступает ему, предъявляет мало требований и запретов. В воспитании часто проявляется тревожность за ребенка, что его инфантилизирует.

*Лабильная мама*, склонная к компромиссам, достаточно уделяет времени и сил воспитанию, удовлетворению потребностей

детей, предъявляет меньше запретов, санкций, но больше требований. С ребенком ей легче сотрудничать, наблюдается эмоциональное принятие ребенка, духовная близость с ним.

В. В. Ткачева выделяет три типа матерей со сходными индивидуально-типологическими особенностями и особенностями реализации воспитательной деятельности:

*Матери невротичного типа* характеризуются пассивной личностной позицией в отношении перспектив развития ребенка. Во взаимоотношениях с ребенком отсутствует требовательность, а порой и необходимая строгость. Межличностные связи «родитель-ребенок» в таких семьях могут приобретать симбиотический характер

*Матери авторитарного типа* характеризуется активной жизненной позицией и отчетливо выраженным убеждением, что проблемы их детей могут быть разрешены. Часто выдвигают требования не соответствующие возможностям ребенка, пытаясь силой достичь желаемого.

*Матери психосоматичного типа* склонны гиперопекать своих детей. Мучительные внутренние переживания этих матерей оказываются причиной возникающих нарушений в психосоматической сфере, что и обусловило название этой категории.

В рамках второго направления предпринимаются попытки выявления личностных особенностей родителей, имеющих решающее значение для эффективной воспитательной деятельности. При этом мнения авторов часто не совпадают. Например, А.С. Спиваковская считает, что успешность воспитания не определяется наличием каких-то особых, необходимых для родительской роли черт личности. Наиболее успешно справляются с воспитанием родители, обладающие *открытостью, способные к изменениям, к самоанализу, у которых отсутствуют внутрличностные конфликты.*

В противовес указанной позиции, отталкиваясь от идей функциональной включенности родителей в культуру, Е. И. Исенина вводит понятие «базовые качества матери», под которыми понимает основополагающие качества, имеющие решающее значение для развития ребенка. На наш взгляд, сами по себе эти качества (принятие, отзывчивость, субъект обучения общению, субъект обучения действиям с предметами) не являются новыми для психологии детско-родительских отношений - сходные идеи мы находим в трудах Б. Д. Эльконина, М. И. Лисиной, однако Е. И. Исенина не просто перечисляет материнские качества, а говорит об их онтогенезе, разрабатывает систему социальной ситуации развития базовых качеств



матери, включающую как внешние (социальное окружение), так и внутренние (личностные характеристики женщины) факторы.

Личностные факторы эффективного родительства, представляющие уровень конкретной личности и являющиеся движущей силой процесса формирования, с одной стороны, эффективности подсистемы отношений родителя, с другой - личностной зрелости выделяет Е. А. Нестерова. К этим факторам автор относит *характеристику самоактуализирующейся личности для эффективного материнства* (контроль в сочетании с высоким уровнем развития подсистемы «отношений родителя» связан с внутренней поддержкой, гибкостью поведения, контактностью, принятием агрессии) и *направленность на родительство* (проявление эмпатии к ребенку связано с целостным восприятием мира, гибкостью поведения, положительным представлением о природе человека, самотрансценденцией). На наш взгляд, автор, описывая личностную зрелость как фактор эффективного родительства, в большей степени отражает влияние некоторых позитивных личностных особенностей, а не личностной зрелости в целом, поскольку данное понятие является весьма широким. Автор указывает на то, что личностная зрелость является вершиной развития позитивных личностных качеств, но набор этих качеств большой, а их сочетание, компенсацию одних качеств при нехватке других изучить сложно. Встает вопрос и о критериях личностной зрелости: где та грань между личностно зрелым родителем и личностно незрелым? Несмотря на высокую теоретическую и практическую значимость проведенного Е. А. Нестеровой исследования, предложенные в работе факторы, являющиеся одновременно и критериями личностной зрелости, не полно отражают, на наш взгляд, данное явление.

В качестве такого фактора, который является основой эффективных отношений внутри системы «родитель-ребенок» ряд авторов (В. Бергум, В. И. Брутман, Н.Н. Васягина, Ж. В. Завьялова, Т. В. Леус, М. Д. Марконе, С. Ю. Мещерякова, С. Ю. Мохова В. С. Мухина, Д. Пайнз, С. Фанти, М. Ю. Чибисова, Ю. И. Шмурак и др.) предлагают более конкретную категорию – *самосознание*. В качестве общего момента в исследованиях названных авторов выступает положение о том, что *развитое самосознание родителя является критерием его личностной зрелости*, а следовательно предопределяет эффективность воспитания ребенка.

В рамках исследования личностных особенностей родителей изучены и особенности их *мотивационно-потребностной сферы* (А. А. Бодалев, В. В. Столин, О. А. Карабанова, Г. Г. Филиппова,

Е. И. Захарова, Е. Ю. Печникова и др.). Показано, что адекватными для гармоничного отношения к ребенку являются мотивы удовлетворения потребности любить, заботиться, т.е. потребностей, которые появляются во взрослости, и наличие которых является признаком зрелости личности.

Однако большинство исследователей сосредоточены на изучении личностных особенностей, которые не способствуют, а препятствуют оптимальной реализации воспитательной деятельности. Так, А. И. Захаров отмечает, что психопатические черты у родителей оказывают отрицательное влияние на формирование личности детей. Им выделены следующие неблагоприятные черты личности матери, у которых дети болеют неврозами: неадекватный уровень самооценки; проблемы личностного самоопределения; неустойчивость, противоречивость личности; импрессивный характер переработки чувств и переживаний; недостаточная пластичность, образность мышления, некоторая негибкость, способствующие развитию гиперсоциализированных черт характера; эгоцентризм. Все эти характеристики позволяют понять свойственные родителям, дети которых страдают неврозами, проблемы в области межличностных отношений в семье.

Особое место среди исследований данной группы занимают работы, освещающие аспекты девиантного родительства. Родители проявляют по отношению к ребенку открытое пренебрежение и насилие, что является причиной снижения эмоционального благополучия ребенка и отклонений в его оптимальном психическом развитии в младенческом, раннем и дошкольном возрастах (В. И. Брутман, М. С. Радионова, С. Ю. Мещерякова). К таким искажениям особенно предрасположены одинокие матери с их повышенным уровнем тревожности, потребностью в благодарности, с неосознанным чувством вины, которые проецируют на ребенка свои худшие качества.

Таким образом, личностные качества матери могут как способствовать, так и препятствовать эффективной реализации ею воспитательной деятельности. Значимым условием реализации воспитательной деятельности является личностная зрелость родителя, которая определяется нами как отраженный в самосознании матери уровень развития его личности, который обеспечивает успешное выполнение родительской роли, способность к конструктивному решению фрустрирующих событий и успешную адаптации к различным жизненным ситуациям. При этом критерием личностной зрелости родителя является его самосознание.

Проведенный нами анализ психолого-педагогических текстов показывает, что исследования особенностей воспитательной деятельности семьи отличаются чрезвычайной обширностью, разнонаправленностью концепций и подходов и касаются преимущественно изучения целей, задач и содержания семейного воспитания (А. Н. Ганичева, О. Л. Зверева, А. Г. Селевко, Г. К. Селевко, Л. А. Степашко, И. С. Кон, А. Н. Шевелева и др.); исследования факторов, определяющих эффективность воспитательной деятельности матери (Р. В. Овчарова и др.); стилей воспитания и типов детско-родительских отношений (М. И. Буянов, А. Я. Варга, Р. В. Овчарова, В. В. Столин, А. С. Спиваковская, и др.), основных ошибок семейного воспитания и их последствий (С. А. Беличева, А. А. Бодалев, М. И. Буянов, В. И. Гарбузов, и др.), исследования личностных особенностей матери и их представленности в воспитательных воздействиях (А. И. Захаров, Е. И. Исенина, А. Г. Лидерс, А. С. Спиваковская, Е. Н. Спирева и др.).

Обобщив представленные материалы, мы приходим к выводу что, *воспитание ребенка является социально значимой деятельностью родителей, функциональная нагрузка которой задана в виде условий и средств воспитания, соответствующих требованиям времени.* Эффективность воспитательной деятельности определяется суммарным множеством факторов, среди которых особая роль принадлежит собственно психологическим, поскольку они являются наиболее управляемыми и, следовательно, могут быть использованы при оптимизации воспитательной деятельности.

### **Список литературы**

1. Варга, А.Я. Структура и типы родительского отношения: Дисс. ...канд. психол. наук /МГУ им. М.В. Ломоносова. - М., 1986. - 189с.
2. Васягина, Н. Н. Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве России [Текст] : монография / Н. Н. Васягина ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2013. – 309 с.
3. Васягина, Н. Н. Специфика и условия эффективности воспитательной деятельности родителей / Н.Н. Васягина // Педагогическое образование в России. – 2013. – №2.
4. Васягина, Н.Н. Диагностика и коррекция самосознания матери : учеб. пособие / Н.Н. Васягина, Е.Н. Рыбакова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2010. – 167с. (Гриф УМО по педагогическому образованию. 10,5 п.л., личное участие 75%).

5. Васягина, Н.Н. Исследование условий семейного воспитания в районах с разным уровнем урбанизации / Н.Н. Васягина // Образование и наука. – 2008. – №3. – С.84 – 90. (0,7 п.л.).
6. Захарова Е.И. Психология освоения родительства [Текст] : монография / Е.И. Захарова. – М.: ИИУ МГОУ, 2014. – 258 с.
7. Карабанова, О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования [Текст] : учебное пособие / О.А. Карабанова. – М., 2004. – 320 с.
8. Лидерс, А.Г. Стиль семейного воспитания и личностные особенности родителей [Текст] : монография /А.Г. Лидерс, Е.Н. Спираева. –М.: Изд-во «Омега», 2006. –С.63-106.
9. Мещерякова, С.Ю. Психологическая готовность к материнству/ С.Ю. Мещерякова //Вопросы психологии. - 2000. - №5. - С. 49.
10. Нестерова, Е.А. Формирование эффективного родительства через развитие личностной зрелости родителей младших школьников: Дисс. ...канд. психол.наук / Курганский государственный университет. - Курган, 2005. – 219с.
11. Семенова-Полях, Г. Г. Обобщенные параметры развития детско-родительских отношений в осложненных условиях жизни семьи: Автореф. дис. к.пс. н. – Казань, 2003. – 24с.
12. Соколова, Е.Т. Общая психотерапия [Текст] : учебное пособие /Е.Т. Соколова. - М.: Тривола, 2001.-304 с.
13. Ткачева, В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: Учебное пособие для студентов пед.вузов [Текст] / В.В. Ткачева. – М., 2007.
14. Филиппова, Г.Г. Психология материнства [Текст]: Учебное пособие / Г.Г. Филиппова. - М.: Класс, 2002. - 264с.
15. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи [Текст]: Учебное пособие /Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юцискис. – СПб.: Питер, 1999. - 452 с.
16. Vasyagina, N. N. Retrospective analysis of social and cultural meanings of motherhood in Russia[Текст] / N. N. Vasyagina, A. M. Kalimullin // Review of European Studies. – 2015. – №5. P.52-61.
17. Vasyagina, N. N. The influence of contemporary social and cultural space of Russia on the value-semantic content of motherhood [Текст] / N. N. Vasyagina // Middle East Journal of Scientific Research. – 2013. – №2.

#### **4.2. Особенности психолого-педагогического сопровождения родителей реализующих семейную форму дошкольного образования**

*Зайцева Ольга Вадимовна*

В статье рассматриваются особенности семейной формы дошкольного образования. Рассмотрены целевые ориентиры развития личности ребенка дошкольного возраста, в контексте Федеральных государственных образовательных стандартов. Семейное воспитание рассматривается, как сложившаяся в условиях семьи система образования и воспитания, подразумевающая целенаправленное воздействие на ребенка. Раскрыты психологические особенности родителей осознанно выбирающих семейную форму образования. Указаны проблемы стоящие перед родителями, реализующими семейную форму образования. Представлено описание особенностей психолого-педагогического сопровождения родителей реализующих семейную форму дошкольного образования.

Социально-экономическая ситуация в России, на современном этапе, ориентирует на формирование в обществе приоритета ценности образования, и в том числе обуславливает осознание значения роли семьи, как важного социального института общества, который определяет развитие ребёнка и, в более глобальном смысле развитие общества.

Семья всегда рассматривалась, как полноправный субъект воспитательно-образовательного процесса, в виду роли семейного воспитания, которое не только определяет формирование личности ребёнка и успешность социализации, но и развитие у ребенка познавательной активности и образовательных потребностей (*Варга, А. Я 1996, Васягина, Н.Н. 2013, Выготский, Л. С. 1999, Дружинин В.Н. 2008., Карабанова, О. А. 2003., Овчарова Р.В. 2005*).

Вместе с тем, отечественная образовательная политика, согласно положениям последней редакции Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», предъявляет особые требования к семье, как к субъекту воспитательно-образовательного процесса. Ввиду того, что все большее распространение в настоящее время получает семейное образование, как форма обучения детей дошкольного возраста, требования к родителю как субъекту семейного образования приобретают особый контекст.

Под категорией «семейное образование», понимается – форма организации целенаправленного процесса получения образования в

семье, осуществляемая родителями в соответствии с государственными образовательными стандартами, с периодической аттестацией по результатам обучения (*Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» 2013*).

Под семейным дошкольным образованием, мы будем понимать – форму организации целенаправленного процесса получения дошкольного образования в семье, направленную на обеспечение всестороннего развития ребенка, осуществляемую родителями в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами дошкольного образования.

К возможным формам реализации семейного образования, следует относить семейный детский сад, как структурное подразделение муниципального ДОУ. Родитель, при данной форме организации, получает возможность официального трудоустройства, в должности воспитателя, фактически при этом осуществляя уход за своими детьми. Занятия с детьми, как правило, проводятся домашних условиях, но возможна их организация и в здании образовательного учреждения. Методическую и консультативную помощь в организации деятельности семейного детского сада оказывают специалисты муниципального ДОУ. Состав семейного детского сада может представлять собой только одну семью, имеющую нескольких детей, либо детей из несколько семей. При создании семейных детских дошкольных учреждений учитываются запросы конкретных семей, планирующих пользоваться данной услугой, в виду чего семейный детский сад может быть многовариантным по форме организации и по содержанию работы с детьми.

Одним из вариантов семейного образования также могут быть индивидуальные домашние занятия, организованные приглашенными нянями, гувернантками или репетиторами. Также семейное образование может совмещать несколько вариантов организации образовательного процесса, путем посещения ребенком групп неполного дня, а также групп развития, как в муниципальных, так и в различных детских центрах развития, и индивидуального обучения дома одним из родителей.

Наибольший интерес, по нашему мнению, представляет форма семейного дошкольного образования в виде индивидуальной организации воспитательно-образовательного процесса родителем только для своего ребенка. В связи с тем, что при выборе семейной формы образования, родитель становится носителем двух субъектных социально-деятельностных позиций: родителя и педагога. А субъектное становление родителя, как педагога, реализуется за счет

личностной и деятельностной самореализации, находящей отражение в виде преобразовательной активности направленной на ребенка, в ходе воспитательной деятельности (Васягина, Н.Н. 2013, Дружинин, В.Н. 2008, Карabanова, О.А. 2003).

Основу семейного образования составляет воспитательная деятельность, которая понимается, как сложившаяся в условиях семьи система образования и воспитания, подразумевающая целенаправленное воздействие на ребенка. В семье формируется субъективная воспитательная система, апробация которой реализуется целенаправленно, посредством применения методов и средств воспитательного воздействия взрослым на ребенка. Реализующаяся в целостной воспитательной системе деятельность родителя, ориентирована на целенаправленное содействие становлению и развитию личности ребенка.

Содержание семейного образования представляет собой решение педагогических задач, ключевой из которых, является передача социального опыта, а важнейшей характеристикой развития личности признается «социальная ситуация развития» в семье (Дядюнова, И.А. 2007, Елизарова, А.Н. 1996, Толмачева, А.А. 2006, Целуйко, В.М. 2007).

Таким образом, организация семейной формы образования позволяет родителю реализовать себя как субъекта детско-родительских отношений, так и субъекта образовательных отношений, что тем самым обеспечивает двусторонний процесс развития и социализации, как ребенка, так и родителя.

Организация семейной формы образования предполагает особым образом сформированную в домашних условиях образовательную среду, которая с одной стороны выступает как воспитательный и образовательный фактор, с другой как фактор социализации, влияющий на развитие ребенка. Образовательная среда, в контексте семейного образования, является многомерной, включающей в себя ряд компонентов, продуктивное взаимовлияние которых обеспечивается воспитательно-образовательной деятельностью родителей. При организации работы с семьей, безусловно, следует учитывать специфические особенности домашней образовательной среды, психологические особенности родителей как субъектов образования, а также проблемы, с которыми сталкиваются родители, к этим аспектам обратимся далее.

Как было показано, семейная форма образования представляет собой специально организованную среду, вместе с тем согласно требованиям отечественной системы образования образовательный

процесс, независимо от формы получения образования, должен быть ориентирован, на развитие таких личностных характеристик у ребенка, как: высокий уровень овладения культурно-гигиеническими навыками, высокий уровень развитости представлений о себе и об обществе, качества любознательности и эмоциональной отзывчивости, а также высокий уровень развития способностей взаимодействия со взрослыми и сверстниками, способности решать интеллектуальные задачи и регулировать свое поведение (*Федеральный государственный образовательный стандарт ДО 2013*).

Ключевой из задач стоящих перед родителями дошкольника становится создание условий для оптимизации социальной ситуации развития ребенка дошкольника, то есть обеспечение позитивной социализации. Под социализацией понимается, как процесс, так и результат, процесс представляет собой становление личности, в ходе которого ребенком усваиваются социальные ценности, опыт, образцы поведения, и как результат воспроизводство полученного социального опыта в ходе взаимодействия (*Толмачева, А.А. 2013*). Таким образом, ключевым требованием к образовательной среде при семейном образовании, является создание условий для продуктивной социализации ребенка. Учитывая факторы влияния семьи на социализацию детей выделенные Г.М.Андреевой (*1997*), требования образования удовлетворяются, к ним относятся:

1. Структура взаимосвязей всех членов семьи;
2. Положение ребенка структуре семье;
3. Подлинны социализаторы и воспитатели, то есть те лица, из числа ближайшего социального окружения, которые в наибольшей степени влияют на формирование личности ребенка в связи с их повышенным авторитетом для ребенка или благодаря основному уходу за ним;
4. Особенности стиля воспитания в семье;
4. Собственно личностный, нравственный и творческий потенциал семьи.

В контексте семейной формы дошкольного образования, социализацию мы рассматриваем и как процесс, и как результат детско-родительского учебного взаимодействия. Целевыми ориентирами при организации семейной образовательной среды выступают: формирование навыков социального общения, в социуме в ходе деятельности, развитие представлений о нормах поведения, общественных ценностях. Семья, выступая, как институт образования представляет собой фундаментальную основу для успешной



социализации личности ребенка, в силу своих исключительных функций.

Необходимо отметить, что родители, осознанно выбирающие форму семейного образования, как правило, обладают набором специфических особенностей, что собственно обуславливает выбор ими данной формы. Далее обратимся к рассмотрению данных особенностей:

1. Субъектная позиция родителя, представляет собой активную позицию родителя в отношении воспитания и образования ребенка, и как следствие готовность ответственно и самостоятельно планировать формы образовательного и родительского взаимодействия с ребенком. Родитель с субъектной позицией ответственен не только за воспитательно-образовательный процесс, но и результат (*Овчарова, Р.В. 2006*).

2. Развитое самосознание родителя. Под развитым самосознанием родителя понимается, осознание родителем себя субъектом системы психологических отношений, в структуру которого входят компоненты субъекта деятельности. Выполнение роли родителя выступает для личности, уникальной ситуацией самореализация, что способствует формированию когнитивного и эмоционально-ценностного отношения к себе как к родителю (*Васягина Н.Н. 2013, Рыбакова, Е.Н. 2007*). В самосознании родителя сохраняется опыт его воспитания (стиль, методы и приемы), который в последствии может быть переосмыслен и воспроизведен в практике воспитания и обучения своих детей.

Компоненты самосознания родителя, при реализации им семейной формы образования, становятся более дифференцированными, ввиду выполнения ряда ролей: жены/мужа, родителя, педагога, профессионала (*Васягина Н.Н.*

3. Осознанное родительство, как интегральное психологическое образование личности родителя. Данное психологическое образование представляет собой систему взаимодействия ценностных ориентаций, родительских установок, чувств, отношений, позиций и родительской ответственности (*Ермихина, М.О. 2004, Овчарова, Р.В. 2006, Смирнова Е.Г. 2009*).

4. Приоритет ценности качественного образования в ценностно-смысловой структуре личности родителя (*Абрамова А.А. 2009*). Родитель признает значение качественного образования для всестороннего развития личности ребенка, и готов самостоятельно строить индивидуальную образовательную траекторию своего

ребенка, с учетом современных технологий, исходя из значимых идеалов и ценностей не только семьи, но и современного общества.

5. Оптимальный стиль саморегуляции деятельности у родителя. Одним из значимых аспектов в семейном образовании, является развитие способности к самостоятельной регуляции ребенком своего поведения и деятельности, что возможно только в случае, если родитель обладает достаточным уровнем саморегуляции и самоорганизации (*Смирнова, Е.О. 1998*).

Резюмируя, можно отметить, что ключевыми личностными качествами родителей реализующих семейную форму образования, выступают субъектная позиция, развитое самосознание, высокий уровень саморегуляции, значение ценности образования, вместе с тем родителям, реализующим семейную форму образования необходима поддержка психолого-педагогического характера.

Обратимся к рассмотрению особенностей помощи психолога, в контексте тех психологических проблем, с которыми могут сталкиваться родители при организации семейной формы образования, которые можно разделить на условные блоки:

**I. Личность родителя-педагога.** В данный блок входит: эффективное совмещение социально-деятельностных позиций родителя и воспитателя. Работа психолога в данном контексте направлена в первую очередь на личностное консультирование родителей, направленной на принятие новой социальной роли.

**II. Детско-родительские отношения.** В данный блок входит: оптимизация детско-родительских отношений, а также повышение психолого-педагогической компетентности родителя в области возрастных и психофизиологических, психологических особенностей ребенка, организации эффективного взаимодействия.

**III. Супружеские взаимоотношения.** В данный блок входит: оптимизация супружеских взаимоотношений в виде эффективного совмещения родительских, педагогических и супружеских ролей. Особое внимание следует уделить формированию «педагогической совместимости родителей», под которой следует понимать согласование между родителями оптимального стиля, целей, методов не только воспитания, но и образования ребенка.

**IV. Требования системы образования.** Потребность образовательной практики в обеспечении преемственности системы дошкольного и школьного образования остается актуальной и в условиях семейной формы обучения. Учитывая Концепцию непрерывного образования, а также необходимость преемственности, дошкольного и начального звена, родителям необходимо

ориентироваться на ФГОС начального образования второго поколения, строить домашнее образование с целью формирования предпосылок к овладению универсальными учебными действиями. Образовательный процесс, независимо от формы получения образования, согласно ФГОС ДО, должен быть ориентирован, на создание условий для оптимизации социальной ситуации развития ребенка дошкольника, то есть обеспечение позитивной социализации.

Так, ключевые ФГОС ДО аспекты должны быть реализованы следующим образом:

1. Индивидуализация образовательной деятельности ребенка: в условиях семейного образования индивидуальный подход и вариативность образовательного процесса обеспечивается родителем, с учетом запроса и потребности ребенка;
2. Развитие субъектной позиции ребенка по отношению к обучению: условия семьи содержание и особенности организации могут быть определены ребенком совместно с родителем, что тем ведет к формированию ответственности, активности, самоконтроля ребенка.
3. Формирование общекультурных, нравственных представлений и ценностей: условия семьи представляют собой естественную среду, где ребенок приобретает опыт взаимодействия, осваивает социальные роли, усваивает ценности и традиции общества.
4. Формирование ценности здоровья: образец поведения родителей, их отношение к здоровью, физической культуре, гигиене составляет основу формирования готовности ребенка к здоровому образу жизни.
5. Поддержка детской инициативы и самостоятельности: возможности домашней образовательной среды, позволяют не ограничивать познавательный интерес ребенка регламентом образовательного процесса.
6. Социализация личности ребенка: семейное воспитание составляет основу формирования полоролевого поведения ребенка, реализация которого происходит в ходе взаимодействия со сверстниками на детской площадке, занятии в какой-либо секции.

Как правило, родителям, не имеющим опыта педагогической деятельности, достаточно сложно продуктивно структурировать компоненты образовательной среды, способствующей развитию ребенка. В данном случае необходимо обучение родителей методическим основам организации образовательного процесса, проектирование индивидуального образовательного маршрута ребенка.

Таким образом, для продуктивной и оптимальной деятельности родителей как педагогов необходимо: повышение уровня психологической компетентности у родителей в области детско-родительских и супружеских отношений, а также методической, психолого-педагогической компетентности в области организации семейной образовательной среды. Психологическая поддержка родителей должна быть направлена не только на проектирование образовательного маршрута ребенка, но и на поиск, а возможно создание в домашней образовательной среде семейных социокультурных и психологических ресурсов, которые помогут самим родителям выступить в роли компетентных педагогов для своих детей.

Особого внимания, на наш взгляд заслуживает рассмотрение особенностей психолого-педагогического сопровождения родителей как субъектов семейного образования.

В психологической теории и практике понятие «психологическое сопровождение» рассматривается с разных позиций, а именно как форма организации деятельности (*Зайцева, Е.С. 2006*), как метод или технология (*Битянова, Н.Р. 1998*), и как процесс совместной деятельности (*Слюсарев, Ю.В. 1992*), в контексте нашей темы за основу мы принимаем следующее понятие: «сопровождение – это метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. При этом субъектом развития может выступать как развивающийся человек, так и развивающаяся система. Ситуации жизненного выбора – множественные проблемные ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития» (*Васягина Н.Н., 2013, Глуханюк, Н.С.1997*).

Основными задачами психолого-педагогического сопровождения являются: предупреждение возникновения проблем в развитии ребенка, помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития и социализации, развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) у родителей.

Направлениями работы по психолого-педагогическому сопровождению родителей, в контексте семейного образования, являются:

1. Психологическое консультирование, реализуемое в виде комплекса мероприятий, направленных на содействие в разрешении психолого-педагогических проблем у родителей;

2. Психологическая коррекция, подразумевающая комплекс мероприятий, направленных на развитие и/или коррекцию личностных особенностей родителя, детско-родительских, супружеских отношений которые приводят к психологическим проблемам;

3. Психолого-педагогическая профилактика, которая заключается в комплексе мероприятий, направленных на своевременное предупреждение возможных нарушений детско-родительских и супружеских отношениях, в становлении развитии личности ребенка, предупреждение развития вторичных нарушений, а также содействие в сохранении и укреплении состояния психологического благополучия;

4. Психолого-педагогическое просвещение, которое находит отражение в виде комплекса мероприятий, направленных на повышение психологической культуры и развитие психолого-педагогической компетентности родителей.

Так, под психолого-педагогическим сопровождением родителей реализующих семейную форму образования, мы понимаем систему организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий направленных создание оптимальных условий для развития личности родителей, для успешного совмещения социально-деятельностных позиций родителя и воспитателя.

Программа психолого-педагогического сопровождения родителей реализующих семейную форму образования разрабатывается с учетом изученных индивидуальных особенностей семьи, национальных традиций и религиозных взглядов родителей, стиля и своеобразия работы родителя-воспитателя. Учитывается отсутствие педагогического образования у большинства родителей, в связи с чем материал в консультациях и рекомендациях должен быть представлен в доступной форме с наибольшей долей наглядности. В связи с тем что организация семейного образования осуществляется фактически круглосуточно, родители имеют достаточно мало возможностей для повышения своей педагогической квалификации путем прохождения каких-либо курсов. В связи с чем необходима не только индивидуальная работа с семьей, но и регулярная организация групповой работы, с целью создания условий для обмена опытом и повышения уровня компетентности у родителя-педагога.

Целью программы психолого-педагогического сопровождения родителей, является создание условий для оптимального развития личности родителей, для успешного совмещения социально-деятельностных позиций родителя и воспитателя.

В ходе реализации предлагаемой нами программы решаются следующие задачи:

- развитие навыков рефлексии своей воспитательной и образовательной деятельности;
- формирование мотивации на личностные изменения;
- повышение психолого-педагогической компетентности родителей;
- овладение эффективными приемами воспитания.

Организация психолого-педагогической работы предполагает четыре основных блока:

1. Диагностический блок. На данном этапе определяются особенности функционирования семейной системы, личностные особенности родителей. На данном этапе осуществляется формирование структуры программы.

2. Установочный блок. На данном этапе происходит ознакомление родителей с целями, особенностями процесса, уточнение организационных моментов (определение частоты необходимых встреч, определение длительности каждого занятия, выполнение домашнего задания).

3. Коррекционно-развивающий блок. Данный блок предполагает непосредственное осуществление психолого-педагогической программы, с применением ряда приемов и техник, а также выполнением самостоятельных домашних заданий.

4. Блок оценки эффективности воздействий. Проводится оценка достижений поставленных в программе целей и достигнутых результатов. Представление индивидуальных рекомендаций семье.

Разработанная нами программа психолого-педагогического сопровождения родителей реализующих форму семейного образования, базируется на следующих принципах психолого-педагогической работы:

1. Принцип единства диагностики и коррекции (рабочему этапу предшествует этап диагностического обследования, позволяющий выявить характер трудностей в семье, сделать заключение об их возможных причинах и на основании этого заключения строить работу).

2. Принцип системности, предполагает формирование у родителей обобщенного системного представления о семье как системе, признание взаимоотношений родителей и ребенка (детей), как взаимодействие частей целостного организма, нарушение в какой-либо части которого приводит к нарушению функционирования всей системы.

3. Принцип деятельности, предполагает формирование позитивных изменений всей семейной системы через вовлечения родителей в целенаправленную деятельность.

4. Принцип субъектности, что предполагает личную активность и ответственность самих родителей в повышении родительской компетентности.

5. Принцип индивидуального подхода, предполагает учет индивидуальных особенностей родителей в ходе психолого-педагогического сопровождения.

6. Принцип психологической комфортности — предполагает создание психологически безопасной атмосферы в ходе как групповых, так и индивидуальных занятий.

В основе программы психолого-педагогического сопровождения родителей реализующих семейную форму образования лежат базовые психологические механизмы: рефлексия, самопознание. Процесс рефлексии, служит основным средством осуществления действия оценки своей деятельности родителем. Самопознание направлено на осознание себя как активного субъекта воспитательно-образовательной деятельности, и собственной жизни. Успешность осуществления воспитательно-образовательной деятельности во многом зависит от «Образа Я», то есть от представления родителя о самом себе как о родителе и как о педагоге, важными элементами которого, являются когнитивный, связанный с осознанием цели образовательной деятельности и себя как педагога; эмоциональный, отражающий чувственное отношение к объекту деятельности, и практический (действенный), связанный с ощущением педагогической и родительской компетентности.

Реализация программы построена на использовании активных методов обучения, предусматривает лекционные и практические занятия, которые реализуются посредством проведения как групповых, так и индивидуальных форм работы. Индивидуальные консультационные встречи с родителями предполагают консультирование по запросу, проведение упражнений, выполнение домашних заданий. Групповой этап работы как лекции, групповые дискуссии, семинары-тренинги, ролевые игры, совместные тренинги с детьми.

При разработке группового этапа работы психолого-педагогической программы сопровождения нами были учтены следующие преимущества групповой формы работы:

1. Групповой опыт способствует нивелированию отчуждения, родители по средством взаимодействия избегают непродуктивного замыкания в самом себе со своими трудностями;

2. При групповой работе есть возможность получения обратной связи и поддержки;

3. Возможность обучения новым умениям, навыкам, экспериментировать с различными стилями отношений среди равных партнеров;

4. Группа позволяет облегчить процесс саморазвития, самоисследования, самопознания и др.

Программа психолого-педагогического сопровождения составляет 72 часа, включает четыре блока, каждый из которых ориентирован на проработку одной из ключевых проблем родителей: совмещение позиций родителя и педагога, оптимизация детско-родительских отношений, оптимизация супружеских взаимоотношений, организация образовательной среды.

Каждое занятие включает разминочное упражнение и основное коррекционное упражнение. Перед каждым упражнением подробно излагается инструкция к заданию и процедура проведения. Все занятия состоят из трех частей: подготовительной, основной и заключительной. Подготовительная часть включает обсуждение актуального состояния участников, основная часть включает выполнение определенных упражнений, связанных с темой занятия. Заключительная часть ориентирована на подведение итогов работы, сбор обратной связи, обсуждение последующего домашнего задания.

Для развития рефлексии участников программы, а также в целях управления процессом предполагается проведение детального анализа ситуаций, возникающих после очередного упражнения. Также, в конце занятия будут подводиться итоги всех упражнений, зачитываться и комментироваться домашнее задание. Тем самым, предоставляется возможность каждому родителю, высказывать собственную точку зрения, делиться своими переживаниями и ощущениями, связанными с целями и задачами тренинга, либо конкретного занятия.

Программа групповых занятий включает следующие тематические модули:

**І. Личность родителя-педагога.** Целью этого модуля является: формирование умения эффективного совмещения социально-деятельностных позиций родителя и воспитателя. Работа в рамках данного модуля направлена на: осознание родителем своих индивидуальных особенностей личностной, эмоциональной и



мотивационной сферы; осознание собственных проблем и сформировавшихся защитных механизмов; формирование установки на изменения; формирование умений саморегуляции своего эмоционального состояния, поведения и деятельности.

**II. Детско-родительские отношения.** Целью этого модуля является: оптимизация детско-родительских отношений. Работа в рамках данного модуля направлена на: осознание преобладающих стиля и методов воспитания, развитие эмпатии к эмоциональному состоянию ребенка, повышение психолого-педагогической компетентности родителя в области возрастных и психофизиологических, психологических особенностей ребенка, организации эффективного взаимодействия.

**III. Супружеские взаимоотношения.** Целью этого модуля является: оптимизация супружеских отношений. Работа в рамках данного модуля направлена на: оптимизацию супружеских взаимоотношений в виде гармоничного совмещения родительских, педагогических и супружеских ролей, согласованность между родителями в области стиля, целей, методов не только воспитания, но и образования ребенка.

**IV. Организация семейной образовательной среды.** Целью этого модуля является: знакомство родителей с требованиями системы образования. Работа в рамках данного модуля направлена на: знакомство родителей со способами формирования предпосылок к овладению ребенком универсальными учебными действиями, особенностями организации предметно-развивающей среды в домашних условиях.

Психолого-педагогическое сопровождение родителей реализующих семейную форму образования, позволит в процессе психологической работы создать условия для развития личности родителя, детско-родительские оптимизировать, супружеские взаимоотношения и способствовать конструктивной организации семейной образовательной среды.

### **Список литературы**

1. Абрамова, А.А. Стратегии развития культуры родительства на пороге третьего тысячелетия: поиск оптимального подхода// Культура на рубеже эпох: Сборник научных трудов. Вып.2 – М.: МГГУ им. Шолохова, 2007.
2. Андреева, Г.М. Уровень социальной стабильности и особенности социализации в младшем школьном возрасте // Вестник МГУ. – 1997. – № 4. – С.50 – 52.

3. Битянова, Н.Р. Организация психологической работы в школе / Н. Р. Битянова. – Москва: Совершенство, 1998. – 298 с.
4. Варга, А. Я Структура и типы родительского отношения: дис...канд. психол. наук – М., 1996.– 234 с.
5. Васягина, Н.Н. Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве России: монография. Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013. – 309 с.
6. Васягина, Н.Н. Учет типологических особенностей родителей в психолого-педагогическом сопровождении судебных споров о воспитании детей// Педагогическое образование в России. – 2014. – № 11.
7. Васягина, Н.Н. Особенности субъектности женщины-матери // VI-ая Международная научная конференция Психологические проблемы современной семьи: сборник статей / Под ред. Карабановой О.А., Захаровой Е.И., Чурбановой С.М., Васягиной Н.Н. - Москва - Звенигород, 30 сентября - 4 октября 2015 г. С. 595 - 599.
8. Выготский, Л. С. Лекции по психологии – СПб. : Союз, 1999. – 87 с.
9. Глуханюк Н.С. Практикум по психодиагностике. – Воронеж: Изд-во НПО МОДЕК, 2009.– 208 с.
10. Дядюнова И.А. К вопросу о социализации детей. - Начальная школа. – 2007. – №10. – С.89–92.
11. Дружинин В.Н. Психология семьи. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 176 с.
12. Елизарова А.Н. К проблеме поиска основного интегрирующего фактора семьи. / Вестник МГУ: Психология . – 1996 //– 01/1996 . – N1 . – с. 42-49 .
13. Ермихина, М.О. Формирование осознанного родительства: автореф. дисс. канд. психол. наук.- Казань 2004. URL:: <http://osp.kgsu.ru/ermix.htm>
14. Зайцева Е.С. Психологическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью : дисс. ...канд. психолог. наук – Санкт – Петербург, 2005. – 183 с.
15. Карабанова, О. А. Цели и задачи коррекции детско-родительских отношений // Психологические проблемы современной российской семьи : материалы Всерос. науч. конф., 14-16 окт. 2003 г. – М., 2003. – Ч. 2. – С. 144-151.
16. Овчарова Р.В. Психология родительства. – Москва : Академия, 2005. – 362 с.
17. Рыбакова, Е.Н. Структурный анализ самосознания матери: автореф. дисс. канд. психол. наук.- Санкт-Петербург 2007. URL::

<http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-01/dissertaciya-strukturnaya-organizatsiya-samosoznaniya-materi>

18. Смирнова Е.Г. Психолого-педагогическое сопровождение формирования осознанного родительства в молодой семье: автореф. дисс. канд. психол. наук.-Екатеринбург 2009. URL:: <http://www.dissercat.com/content/psikhologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-formirovaniya-osoznannogo-roditelstva-v-molodoi-s-0>
19. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 1998. -256 с.
20. Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Санкт-Петербург, 1992. – 16 с.
21. Толмачева А.А. Социализация детей дошкольного возраста в условиях домашнего воспитания: дис....канд. пед. наук.— Екатеринбург, 2006. — 22 с.
22. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Новосибирск: Норматика, 2013. - 128 с.
23. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования URL: <http://минобрнауки.рф/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8/3447> (дата обращения 30.11.2014).
24. Целуйко, В.М. Психологические проблемы современной семьи. – Екатеринбург : У–Фактория, 2007. – 496 с.

#### **4.3. Технология психолого-педагогического сопровождения биологической семьи воспитанников образовательных организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей**

*Мазурчук Екатерина Олеговна*

Политика деинституционализации как основной стратегии профилактики социального сиротства в нашей стране обусловила изменения видов деятельности и оказываемых услуг организациями для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Они закреплены в положении «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей», утвержденном

постановлением Правительства Российской Федерации от 24 мая 2014г. № 481, и предполагают смещение акцентов в сторону признания ценности семьи, материнства, отцовства и детства, обеспечения права ребенка жить и воспитываться в семье (Постановление Правительства Российской Федерации, 2014). Главным условием эффективности политики деинституционализации является обеспечение своевременной, комплексной, адресной, квалифицированной помощи детям и семье, находящимся в трудной жизненной ситуации (Г.В. Семья, 2005).

Согласно данной политике приоритетными являются различные формы семейного устройства: усыновление, опека/попечительство, приемная семья, патронатная семья, «гостевая семья» (Семейный Кодекс РФ, 2013). Однако детальный анализ семейных форм жизнеустройства детей, оставшихся без попечения родителей, дает основание полагать, что воссоединение биологической семьи является наиболее перспективной формой, так как имеет существенный потенциал развития в условиях признания семьи базовой национальной ценностью.

Процесс воссоединения биологической (кровной) семьи включает решение ряда промежуточных и основных задач. К промежуточным задачам следует отнести:

- внедрение инновационных технологий работы с кризисной семьей;
- разработка процедуры социального патроната;
- введение процедуры временного изъятия ребенка из семьи;
- разработка плана по защите прав ребенка.

К основным задачам, как показал анализ деятельности государственных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, относится психолого-педагогическое сопровождение биологической (кровной) семьи.

Психолого-педагогическое сопровождение биологической семьи – это область научно-практической деятельности ряда специалистов:

- педагогов;
- социальных педагогов;
- воспитателей;
- педагогов-психологов.

Оно развивается на основе мультидисциплинарного подхода к онтогенезу человеческой жизни. Ключевыми являются идеи ряда фундаментальных подходов, рассматриваемых ниже.

Так, в гуманистическом подходе (К.Р. Роджерс, А. Маслоу) прослеживается взгляд на человека как субъективно свободного, выбирающего, создающего свое «Я», ответственного за сделанный выбор (К.Р. Роджерс, 1994). В контексте рассматриваемого подхода организация психолого-педагогического сопровождения семьи имеет направленность на участие в свободной и самостоятельной деятельности, общении, где каждый субъект сознательно ставит цели, выбирает средства, стремится к достижению и оценке своего индивидуального результата и результата семьи в целом.

С позиции системно-эволюционного подхода (Н.Н. Моисеев, И.П. Пригожин, В.С. Степин), каждый субъект семьи рассматривается как открытая саморазвивающаяся система, у которой возможны многовариативные изменения. При организации и реализации психолого-педагогического сопровождения необходимо опираться на сформулированные в этом подходе принципы бытия и становления человека как субъекта.

Согласно субъектно-деятельностного подхода (А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн), становление субъекта – сущностный процесс, который раскрывает человеческую природу и зависит от внутреннего потенциала личности (А.В. Брушлинский, 2003). При подборе форм и методов психолого-педагогического сопровождения следует обратить внимание на связь понимания субъектом мира и себя в нем.

Экзистенциальный подход (Ж.П. Сартр, В. Франкл) постулирует уникальность бытия субъекта в конкретный момент времени и пространства. В этой связи для психолого-педагогического сопровождения биологической семьи необходимо учитывать возможность свободы выбора каждого субъекта семьи и его личную ответственность за него.

Личностно ориентированный (личностно центрированный) подход (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, А.В. Петровский, И.С. Якиманская) определяет приоритетность потребностей, целей и ценностей развития личности субъекта при построении системы психолого-педагогического сопровождения биологической семьи, а также максимальный учет индивидуальных и личностных особенностей каждого субъекта сопровождения (К.А. Абульханова-Славская, 2001; А.Г. Асмолов, 2002; А.А. Бодалев, 2001; А.В. Петровский, 1996). С позиций личностно ориентированного подхода психолого-педагогическое сопровождение биологической семьи должно ориентироваться на потребности и интересы ее

конкретного субъекта, логику его развития, а не на заданные извне задачи (Г.В. Безюлева, 2008).

Опираясь на позиции антропологического подхода (Б.С. Братусь, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков), предполагающего смещение анализа с отдельных функций и свойств на рассмотрение целостной ситуации развития субъекта в контексте его связей и отношений с другими, следует особое внимание уделять выбору групповых форм и методов работы с биологической семьей (В.И. Слободчиков).

Действительно, каждый из названных подходов изучает определенную область, связанную с психолого-педагогическим сопровождением биологической семьи. Преимущество такого рассмотрения одного феномена конкретизируется в возможности выявить как наиболее общие, так и, наоборот, специфические его черты.

Принимая во внимание вышесказанное, можно резюмировать, что сущность психолого-педагогического сопровождения биологической семьи должна заключаться:

- в создании условий для осознания и принятия ей собственной позиции;
  - формировании ценностно-смысловых оснований родительства.
- В этом контексте работа специалистов должна быть направлена на:
- поиск ресурсов для самосовершенствования субъекта (родителя);
  - распознавание своих возможностей;
  - формирование умений принимать решения относительно значимых ситуаций в процессе взаимодействия и актуализацию личной ответственности (Н.Н. Васягина, 2013).

Сегодня научным сообществом предлагается выстраивать психолого-педагогическое сопровождение биологической семьи на представлениях постнеклассического типа научной рациональности. Это позволяет по-иному осмыслить позицию субъекта как самоорганизующейся, открытой системы с возможностью многомерных и многогранных изменений. Однако они трактуются не как изменения жизненного курса или исправление ошибок, а как раскрытие новых возможностей биологической семьи.

Остановимся более подробно на рассмотрении ряда зарубежных и отечественных концепций, раскрывающих психолого-педагогическое сопровождение биологической семьи в контексте описанных выше подходов.

Так, в зарубежной психологии психолого-педагогическое сопровождение биологической семьи используется для характеристики процессов индивидуального развития и рассматривается в рамках

прикладных исследований (К. Валстром, П. Зваал, К. Маклафлин). Под психолого-педагогическим сопровождением семьи, чаще всего, принято понимать сопровождение субъектов семьи для того, чтобы они научились самостоятельно решать собственные проблемы и справляться с повседневными трудностями, что предполагает познание себя и адекватное восприятие окружающей среды (Н.Н. Васягина, 2013).

Истоки характеристики психолого-педагогического сопровождения биологической семьи можно найти и в трудах Дж. Боулби, К. Хорни, Э. Эриксона, в которых ключевое значение отводится опыту раннего взаимодействия детей и родителей. Данный факт, по мнению ученых, актуализирует необходимость подготовки родителей к качественному взаимодействию и гуманному отношению к ребенку (Дж. Боулби, 2003).

С позиции другого зарубежного ученого – А.Адлера, психолого-педагогическое сопровождение биологической семьи должно рассматриваться с точки зрения установления демократических детско-родительских отношений. Адлеровское видение психолого-педагогического сопровождения биологической семьи базируется на двух принципах и трех основных понятиях (А. Адлер, 1998).

В качестве принципов ученый постулировал:

- учет потребностей ребенка;
- отказ от борьбы за власть.

Под основными понятиями понималось:

- «равенство»;
- «сотрудничество»;
- «естественные результаты».

Психолого-педагогическое сопровождение биологической семьи, по мнению А.Адлера, должно быть направлено на осознание равенства между детьми и родителями в их правах и обязанностях. Однако автор обращал внимание на тот факт, что во взаимоотношениях между детьми и родителями должно существовать равенство, а не тождественность. Это возможно только при условии, что родители будут уважать неповторимость, уникальность и индивидуальность ребенка с раннего возраста (А. Адлер, 1998).

Следовательно, концепция А.Адлера сводится к формированию взаимоуважения членов семьи друг к другу и личностному росту ребенка, связанному с изменениями самих родителей в процессе перехода с одного этапа сопровождения на другой.

Следующий зарубежный ученый Х. Джайнотт внес значительный вклад в развитие понятия «психолого-педагогическое сопровождение биологической семьи». Занимаясь созданием «модели группового психологического консультирования», он пришел к выводу, что групповая работа с родителями, основанная на концепции гуманизации воспитания, даст возможность развить их эмоциональную сферу с помощью осознания ими своих ценностей, чувств и подлинных ожиданий в рамках психолого-педагогического сопровождения семьи.

Автор выделил три вида работ, которые может проводить психолог с родителями, испытывающими трудности в воспитании детей:

- собственно психотерапия;
- психологическое консультирование;
- руководство личностью.

По мнению Х. Джайнотта, групповая психотерапия показана тем родителям, которые не в состоянии извлечь пользы из педагогическо-психологического образования, поскольку их восприятие ценности и установки искажено (Н.Н. Васягина, 2013).

Следует отметить, что автор сводит сущность психолого-педагогического сопровождения биологической семьи (родителей), испытывающих трудности в воспитании детей, к формированию у них навыков эффективной коммуникации и управления поведением.

Анализируя исследования современных зарубежных ученых (Дж. Валер, Р. Харрис), можно выделить в психолого-педагогическом сопровождении биологической семьи ряд ключевых характеристик. Так, оно должно включать изучение личностных особенностей родителей с использованием определенного диагностического инструментария, результат которого должен обуславливать корректировку цели и задач психолого-педагогического сопровождения биологической семьи. Отметим, что прослеживается переход от умозрительного определения сущности психолого-педагогического сопровождения биологической семьи к ее эмпирическому обоснованию. Однако все корректировки возможны в рамках обобщенной цели психолого-педагогического сопровождения биологической семьи: создание условий, в которых каждый родитель мог бы стать субъектом своей жизни: своей деятельности, общения и собственного внутреннего мира.

Особое внимание уделяется и системности, непрерывности, опоре на потенциал родителей и использованию приемов взаимодействия, а не воздействия на них в рамках психолого-



педагогического сопровождения биологической семьи. В этой связи, необходимым становится использование принципов, обуславливающих рекомендательный характер советов сопровождающего, приоритет интересов сопровождаемого, комплексность подхода сопровождения, стремление к автономизации (Н.Н. Васягина, 2013).

Далее, на наш взгляд, целесообразно обратиться к осмыслению понятия «психолого-педагогическое сопровождение биологической семьи» с позиций отечественных ученых.

Идея психолого-педагогического сопровождения семьи в отечественной науке стала развиваться с момента формирования гуманистической направленности образования. Ее возникновение было обусловлено появлением потребности в квалифицированной психологической помощи.

Так, в отечественной науке для обозначения данного процесса было принято использовать несколько терминов:

- «содействие» (И.В. Дубровина);
- «соработничество» (С.С. Хоружий);
- «событие» (В.И. Слободчиков);
- «сопровождение» (А.М. Волков);
- «психологическое, или психолого-педагогическое сопровождение» (М.Р. Битянова, А.А. Деркач, В.С. Мухина) (И.В. Дубровина, 2001; С.С. Хоружий; В.И. Слободчиков; А.М. Волков; М.Р. Битянова; В.С. Мухина).

Одним из наиболее распространенных, как показывает анализ литературных источников, стал термин «сопровождение», а затем «психолого-педагогическое сопровождение». Данный факт обусловлен широким смыслом слова сопровождение, который совпадает с сущностными характеристиками психолого-педагогической помощи биологической семье, находящейся в кризисной ситуации.

Углубляясь в этимологию слова сопровождение мы можем наблюдать, что в толковом словаре С.И. Ожегова данный термин рассматривается как:

- «следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь, или идя за кем-нибудь» (С.И. Ожегов).

В словаре синонимов сопровождение это:

- «проводить, сопутствовать, идти рука об руку, следовать за кем-то, конвоировать; вторить, подыгрывать, аккомпанировать» (Словарь синонимов).

Проведенный лингвистический анализ дает основание полагать, что сопровождение имеет несколько содержательных

трактовок. Следует отметить, что смысл толкования зависит от области применения слова, но всегда обозначает одновременность происходящего явления или действия. В этой связи, особого внимания заслуживает тот факт, что, если мы употребляем рассматриваемое слово как глагол с возвратной частицей «ся», в содержательной характеристике смещается акцент на сопровождаемого (курируемого). Данный факт позволяет рассмотреть сопровождение как процесс влечения за собой; как непосредственное продолжение или следствие; процесс снабжения, дополнения чем-либо. С нашей точки зрения, именно такая трактовка позволяет использовать этот термин в рамках практической деятельности психолога.

Проведенный выше анализ не дает полной картины психолого-педагогического сопровождения семьи как психологического феномена.

Так, в отечественной науке психолого-педагогическое сопровождение биологической семьи рассматривается как помощь ребенку, его родителям и педагогам. В ее основе лежит сохранение максимума свободы и ответственности субъекта за выбор решения актуальной проблемы; мультидисциплинарный метод, обеспечиваемый единством усилий педагогов, психологов, социальных и медицинских работников; помощь в формировании ориентационного поля, где ответственность за действие несет сам субъект развития.

Существенный вклад в развитие данного понятия как психологической категории в отечественной психологии внесли ученые Э.М. Александровская, М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, Е.А. Козырева, Р.В. Овчарова, Т.И. Чиркова и др.

В обобщенном виде психолого-педагогическое сопровождение биологической семьи в рамках их исследований употребляется как особый вид оказания психологической помощи. Они утверждают, что психолого-педагогическое сопровождение биологической семьи направлено на поддержку естественно развивающихся процессов и реакций человека. Его основной целью, в этом случае, является открытие перспектив личностного роста каждого члена семьи, переход в «зону развития» личности, которая ранее ей была недоступна. Основной сущностной характеристикой данного понятия становится создание условий для перехода семьи в целом и каждого его отдельного члена, в частности, к самопомощи. Психолого-педагогическое сопровождение биологической семьи рассматривается и как форма осуществления пролонгированной социальной и психологической помощи. Однако следует отметить, что, в отличие от

коррекции, сопровождение предполагает не «исправление недостатков», а поиск внутренних потенциальных ресурсов развития всех членов семьи, опору на их возможности и создание специфических условий для гармонизации взаимоотношений. В этом случае результатом психолого-педагогического сопровождения биологической семьи будет выступать интегративное качество – адаптивность. Под адаптивностью принято понимать способность семьи самостоятельно достигать равновесия в отношениях между ее членами и окружающим миром, как в экстремальных, так и благоприятных условиях. Появление адаптивности предполагает способность и готовность членов семьи изменять условия своей жизни, изменяться самим и автономность от внешних воздействий.

Мы солидизируемся с мнением ученых и переходим к подробному рассмотрению тех интерпретаций этого понятия, которые способствуют решению поставленных перед нами задач.

Э.М. Александровская определяет психолого-педагогическое сопровождение биологической семьи как особый вид помощи, технологию, предназначенную для оказания поддержки на определенном этапе развития в решении возникших проблем, или в их предупреждении.

Так, основные положения данного подхода свидетельствует о том, что сущность понятия заключается в создании условий для осознания и принятия каждым членом биологической семьи своей роли, укрепления у родителей веры в себя, возникновения возможности для самореализации в роли родителей и личностного роста (Н.Н. Васягина, 2013).

Е.И. Казакова в рамках своего исследования предлагает рассматривать психолого-педагогическое сопровождение биологической семьи как:

- метод;
- процесс;
- службу.

Исходя из этого утверждения, автор предлагает рассматривать метод сопровождения как способ практического осуществления процесса сопровождения. Тогда как службу сопровождения она определяет как средство реализации процесса сопровождения (Е.И. Казакова).

Е.И. Казакова утверждает, что процесс психолого-педагогического сопровождения семьи должен базироваться на 5 ключевых принципах:

- мультидисциплинарность процесса сопровождения;

- приоритет интересов сопровождаемого;
- рекомендательный характер советов сопровождающего;
- непрерывность процесса сопровождения;
- стремление к автономизации.

Подводя итог анализа исследования Е.И. Казаковой, следует отметить, что она определяет опору на индивидуально-личностный потенциал каждого члена биологической семьи как основу ее психолого-педагогического сопровождения. Это дает возможность каждому сопровождаемому субъекту осуществлять свободный выбор. Автор считает, что для осуществления права свободного выбора различных вариантов своего развития необходимо научить сопровождаемых субъектов разбираться в сущности проблемы, вырабатывать определенные стратегии принятия решения.

Продолжая теоретическое осмысление понятия «психолого-педагогическое сопровождение биологической семьи», нам видится возможным перейти к его рассмотрению в контексте исследований М.Р. Битяновой. Она, в отличие от предыдущего ученого, делает акцент не на изменениях, происходящих в личности сопровождаемого субъекта, а на целостной деятельности специалиста. М.Р. Битянова считает, что основная задача педагога-психолога в процессе работы с субъектом, нуждающимся в сопровождении, заключается в создании эмоционально благополучной среды, которая будет способствовать его развитию. По ее мнению, создание таких условий приведет к «продуктивному продвижению по тем путям, которые он выбрал сам в соответствии с требованиями, которые к нему предъявляют» (М.Р. Битянова). Это продвижение, с позиции автора, должно происходить в ситуации взаимодействия всех субъектов сопровождения (членов биологической семьи) между собой, что делает этот процесс наиболее результативным. Вместе с тем, М.Р. Битянова, в отличие от Е.И. Казаковой, не рассматривает психолого-педагогическое сопровождение биологической семьи как метод, процесс и службу, а делает попытку определить его как технологию работы педагога-психолога и внедрить ее в практику.

Е.А. Козырева рассматривает психолого-педагогическое сопровождение биологической семьи не как технологию, а как систему профессиональной деятельности педагога-психолога, направленную на создание условий для позитивного развития детско-родительских отношений, которые должны обеспечить психологическое и психическое развитие ребенка с ориентацией на зону его ближайшего развития (Е.А. Козырева, 2001). Она утверждает, что психолого-педагогическое сопровождение биологических

родителей – это продуктивный процесс, определив основные приоритеты которого можно изменить особенности развития семьи в целом и каждого сопровождаемого, в частности.

Однако автор подчеркивает, что в процессе сопровождения психолог играет активную роль. В предложенной Е.А. Козыревой программе психолого-педагогического сопровождения семьи психолог должен регулировать отношения, чтобы потребность в них возникала естественным путем. Исходя из этого, можно определить ключевую задачу программы, которая заключается в личностном развитии ее участников.

Подобная организация психолого-педагогического сопровождения, по мнению автора, дает возможность получить:

- опыт отношений (в семье и за ее пределами);
- опыт сознательного выбора и коррекции стилей общения;
- обратную связь от членов семьи и других, включенных в

программу лиц.

Резюмируя, можно сказать, что итогом реализации психолого-педагогического сопровождения биологической семьи, предложенного Е.А. Козыревой, должны стать позитивные взаимоотношения между детьми и родителями.

Р.В. Овчарова внесла существенный вклад в развитие представлений о сопровождении, предложила несколько его видов и разработала модель психолого-педагогического сопровождения. В отличие от рассмотренных выше позиций, в своих работах она утверждает, что в психолого-педагогическом сопровождении биологической семьи необходимо формировать функциональное родительство.

В рамках своего исследования автор определяет психолого-педагогическое сопровождение биологической семьи как комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных мер, представленных разными психологическими методами и приемами, которые осуществляются в целях обеспечения оптимальных социально-психологических условий для сохранения психологического здоровья семьи, полноценного развития личности ребенка в семье и его формирования как субъекта жизнедеятельности (Р.В. Овчарова, 2003).

Для осуществления сопровождения необходимо рассматривать его как технологию и направление деятельности психолога (Р.В. Овчарова, 2003).

Рассматривая психолого-педагогическое сопровождение биологической семьи в качестве технологии, можно выделить такие его существенные характеристики как:

- создание оптимальных социально-психологических условий для сохранения психологического состояния семьи и ее полноценного развития;
- комплексность и взаимообусловленность применяемых мер;
- использование разнообразных психологических методов и приемов.

Отличие сопровождения как технологии от других видов деятельности психолога заключается в позициях субъектов сопровождения, способах взаимодействия, приоритетах в работе, а также в критериях эффективности деятельности психолога (Р.В. Овчарова, 2003).

Характеризуя психолого-педагогическое сопровождение биологической семьи как направление работы психолога, автор видит его в поддержке личности для оптимизации ее ориентирования в трудных жизненных ситуациях, а также сопровождении естественного развития индивидуально-личностного потенциала.

По мнению автора, как направление деятельности психолога психолого-педагогическое сопровождение биологической семьи должно включать:

- сопровождение естественного развития родительства;
- поддержку родителей в трудных, кризисных и экстремальных ситуациях;
- психологическое ориентирование процесса семейного воспитания.

Н. Г. Осухова, рассматривая психолого-педагогическое сопровождение семьи, также указывает на необходимость создания условий, способствующих реализации индивидуально-личностного потенциала (Н.Г. Осухова, 2001). Автор утверждает, что взаимодействие должно строиться на основе личностно ориентированного подхода, что будет способствовать изменению позиций всех членов семьи. Психолог в таком сопровождении играет роль партнера, основной задачей которого является актуализировать внутренние процессы сопровождаемого. Актуализация этих процессов обуславливает возможность семьи эффективно пройти кризисный период жизни и выйти на новый уровень своего развития. В основе психолого-педагогического сопровождения биологической семьи, предложенного Н.Г. Осуховой, лежит идея индивидуального подхода к подбору эффективных форм сопровождения в зависимости от особенностей личности или семьи, которой оказывается

психологическая помощь, и той ситуации, в которой она осуществляется.

Г.А. Бериулава в рамках своего исследования рассматривает психолого-педагогическое сопровождение биологической семьи с позиции субъектной парадигмы развития личности. Автор считает, что целью сопровождения должно стать создание необходимых условий для наиболее эффективного становления личности (Г.А. Бериулава, 2009).

Подходя к анализу данного процесса с этой стороны, следует отметить, что ключевой характеристикой психолого-педагогического сопровождения семьи будет выступать практическая реализация личности в своей семье.

Следовательно, исходя из предложенных для анализа материалов, мы можем сделать вывод, что автор рассматривает биологическую семью в процессе ее психолого-педагогического сопровождения как вариативную образовательную среду, обеспечивающую приоритет здоровья ее членов, и эффективность их жизнедеятельности.

Особый интерес, в рамках нашего исследования, представляет работа Ю.П. Федоровой. Автор констатирует, что стандартные направления (психодиагностика, психокоррекция, консультирование и просвещение) деятельности психолога, используемые в процессе сопровождения, приобретают свою специфику при работе с семьей, находящейся в сложной жизненной ситуации (Ю.П. Федорова, 2003).

Так, характерными чертами психодиагностического направления, по ее мнению, выступают:

- обусловленность диагностических результатов социальной ситуацией, в которой находится семья, объективными и субъективными сложностями, с которыми сопряжено это положение;
- использование диагностики как стартовой площадки сопровождения, нацеленность ее на информационное обеспечение данного процесса;
- систематичность отслеживания психолого-педагогического статуса семьи с точки зрения ее актуального состояния и перспектив ближайшего развития на всем протяжении сопровождения;
- направленность на выявление сильных сторон, потенциала личности каждого из членов семьи;
- определение целесообразности выбранной стратегии сопровождения.

Ученый отмечает, что содержание сопровождения должно соответствовать тем особенностям семьи, которые были выявлены на диагностическом этапе, и обеспечивать ее полноценное развитие на данном этапе.

Психокоррекционная работа, по мнению исследователя, будет определяться теми компонентами психолого-педагогического статуса биологической семьи и ее членов, уровень развития и содержание которых не соответствует нормам.

Консультативная и просветительская деятельность психолога в процессе сопровождения биологической семьи должна организовываться в трех основных направлениях:

- сбор и учет информации о развитии каждого члена семьи;
- разработка и реализация стратегии и тактики взаимодействия с каждым членом семьи;
- проектирование процесса психолого-педагогического сопровождения биологической семьи в целом.

Как отмечает Ю. П. Федорова, для работы по первому направлению необходимо решить вопросы, связанные с особенностями индивидуального развития членов семьи. Работая над реализацией второго и третьего направлений, решению подлежат вопросы содержания и стиля взаимодействия с каждым членом семьи, что является основой для проектирования процесса психолого-педагогического сопровождения биологической семьи в целом.

По мнению Ю.П. Федоровой, психолого-педагогическое сопровождение биологической семьи может рассматриваться как комплексная технология и эффективная система профессиональной деятельности психолога, проявляющаяся в различных формах.

Сопоставляя все рассмотренные нами концепции определения понятия «психолого-педагогическое сопровождение биологической семьи», сложившиеся в отечественной и зарубежной практике, можно резюмировать, что оно имеет качественное разнообразие видов, направлений, форм и методов, которые различаются по своей направленности, предмету и объекту. Однако, несмотря на то, что в современной науке уделяют большое внимание решению вопросов, связанных с психолого-педагогическим сопровождением биологической семьи, часто оно оказывается недостаточно эффективным.

В этой связи, актуализируется потребность в разработке технологии психолого-педагогического сопровождения биологической семьи, предусматривающей достижение результата и получение



продукта деятельности субъектов сопровождения. Предложенная технология включает 5 этапов. Перейдем к более детальному рассмотрению каждого из них.

Так, первый этап нацелен на выявление причин помещения ребенка в государственное учреждение для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Указанная цель достигается поэтапным движением к результату и продукту.

Шаг 1. Изучение истории биологической семьи.

Шаг 2. Сбор первичной информации о данной биологической семье через различные источники.

Шаг 3. Выявление и анализ факторов, обуславливающих социальную дезадаптацию биологической семьи.

Шаг 4. Выявление отношения ребенка к биологической семье.

Результатом первого этапа будет являться осознание социальным педагогом существующих проблем. Продуктом – индивидуальная карта биологической семьи.

На втором этапе целью выступает организация максимально возможной помощи биологическим родителям. Для ее достижения необходимо совершить следующий ряд шагов.

Шаг 5. Изучение и использование ресурсов ближайшего социального окружения.

Шаг 6. Поиск референтного лица в социальном окружении семьи.

Шаг 7. Разработка и внедрение индивидуального плана работы с биологической семьей, включающего:

- организацию родительского всеобуча;
- организацию совместной работы с государственными учреждениями, социальными службами, общественными организациями для:

- медико-социального просвещения;
- пропаганды здорового образа жизни;
- медико-социального патронажа;
- социального контроля;
- социального планирования;
- правового просвещения;
- правового контроля и т.д.

Шаг 8. Осуществление посреднической работы (отдел опеки – социальный педагог – биологическая семья; ребенок – педагог-психолог – биологическая семья и т.п.). Выдвинутая цель определяет результат второго этапа, который заключается в оптимизации процесса

функционирования биологической семьи, изменении отношения к ребенку:

- повышение уровня жизни семьи;
- частичный отказ от аддиктивного поведения;
- восстановление контактов биологической семьи с ближним социальным окружением;
- улучшение бытовых условий;
- решены специфические для данной семьи проблемы.

Продуктом второго этапа реализации технологии психолого-педагогического сопровождения является индивидуальная траектория развития биологической семьи с положительной перспективой.

Третий этап нацелен на установление контакта между ребенком и биологическими родителями и предполагает совершение двух последующих шагов.

Шаг 9. Непосредственное взаимодействие ребенка с биологической семьей (организованные и контролируемые встречи).

Шаг 10. Косвенное взаимодействие ребенка с биологической семьей (телефонные звонки, письма, фото, sms-сообщения, подарки и т.п.).

Третий этап завершается установлением взаимодействия ребенка с биологической семьей:

- включение родителей в референтную группу ребенка;
- частота контакта;
- характер взаимодействия (позитивный, негативный, нейтральный).

Полученный результат обуславливает продукт третьего этапа – карта наблюдения за характером взаимодействия, заключение по результатам диагностики с использованием методик «Рисунок семьи» и «Мой круг общения», журнал регистрации контролируемых контактов ребенка и биологических родителей.

Целью четвертого этапа является психолого-педагогическая подготовка ребенка к процессу его передачи в биологическую семью. Достижение цели обеспечивается следующим движением.

Шаг 11. Диагностика эмоционального состояния ребенка на текущий момент. Коррекция эмоционального состояния в случае необходимости.

Шаг 12. Подготовка ребенка к суду с использованием элементов психотерапии.

Шаг 13. Подготовка ребенка к жизни в новых условиях (расширение поведенческого репертуара).

Результатом текущего этапа будет установление стабильного эмоционального состояния ребенка.

Продуктом – заключение по итогам диагностического обследования эмоционального состояния ребенка.

Заключительный – пятый – этап технологии психолого-педагогического сопровождения нацелен на отстаивание интересов биологических родителей в восстановлении родительских прав, снятии ограничения в родительских правах. Для этого необходимо последовательное продвижение по двум завершающим шагам.

Шаг 14. Содействие в составлении искового заявления по восстановлению в родительских правах, снятию ограничения в родительских правах.

Шаг 15. Подготовка документов и доказательств, свидетельствующих о готовности биологической семьи принять на воспитание ребенка.

В качестве результата пятого этапа предполагается возвращение статуса «родителя» или расширение правовых полномочий. Продуктом будет выступать решение суда.

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что в современных условиях многообразия подходов к рассмотрению понятия «психолого-педагогическое сопровождение биологической семьи» и концепций, раскрывающих сущность этого понятия, предложенная технология психолого-педагогического сопровождения биологических родителей является действенным инструментом воссоединения биологической семьи.

### **Список литературы**

1. Абульханва-Славская К.А. Время личности и время жизни: монография / К.А. Абульханва-Славская, Т.Н. Березина. – СПб.: Алетей, 2001. – 299 с.
2. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / А. Адлер // Ростов-на-Дону, 1998.
3. Асмолов А.Г. Личность: психологическая стратегия воспитания / А.Г. Асмолов// Образование и наука. – 2002. – №1. – С.17-32.
4. Безюлева Г.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов / Г.В. Безюлева: монография. – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт. – 320 с., 2008
5. Берулава Г.А. Методология современной психологии: монография / Г.А. Берулава. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2009. –

216 с. – (Библиотека психолога). – ISBN 978-5-9770-0379-7. – ISBN 978-5-89395-937-6.

6. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе [Электронный ресурс] / М.Р. Битянова // Практическая психология образования. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/bit/bit-001-.htm>.

7. Бодалев А.А. Субъективные условия реализации смысла жизни выдающимися людьми / А.А. Бодалев // Субъект действия, взаимодействия, познания: психол., филос., социокультур. Аспекты / Моск.психол.-социал. ин-т; под ред. С.К. Бондыревой [и др.]. – М.: Воронеж, 2001. – С. 102-108.

8. Боулби Дж. Привязанность / Дж. Боулби. – М.: Гардарики, – 2003.

9. Брушлинский А.В. Психология субъекта / А.В. Брушлинский; отв.ред. В.В. Знаков. – М.:Ин-т психологии РАН; СПб.: Алетейя, 2003. – 272 с.

10. Васягина Н.Н. Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве / Н.Н.Васягина; Урал. гос. ун-т. – Екатеринбург, 2013. – 309с.

11. Дубровина И.В. Семья и социализация ребенка / И.В. Дубровина // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М., 2001. – С.50-54.

12. Казакова Е.И. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы [электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/635720/>

13. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие / О.А. Карабанова/. – М.: Гардарики, 2004. – 320с.

14. Козырева Е.А. Теоретико-технологические аспекты психолого-педагогического сопровождения детей, их учителей и родителей / Е.А. Козырева // Школьный психолог: прил. к газ. «Первое сент.». – 2001. – №33.

15. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 319 с.

16. Ожегов С.И. Толковый словарь [Электронный ресурс] / С.И. Ожегов. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/228042>.

17. Основные направления деятельности педагога-психолога: учеб. Метод. Пособие [Электронный ресурс] / авт.-сост.: Е. А. Осипова, Е. В. Чуменко; ГУО «Акад. последиплом. образования». – Режим доступа: <http://reftrend.ru/925836.html>

18. Особенности развития личности ребенка, лишенного

родительского попечительства/ под ред. В. С. Мухиной. М.: Прометей. 2011. 72 с.

19. Осухова Н.Г. Психологическое сопровождение семьи и личности в кризисной ситуации / Н.Г. Осухова // Школьный психолог – № 31, 2001.

20. Петровский А.В. Личность в психологии: парадигма субъектности / А.В. Петровский. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 512 с.

21. Постановление Правительства Российской Федерации от 24 мая 2014г. № 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей».

22. Психологическая адаптация и психологическое здоровье человека в осложненных условиях жизненной среды: коллективная монография [Электронный ресурс] /А.М. Волков. – Режим доступа <http://www.rae.ru/monographs/138>.

23. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка / Под ред. Л.М. Шипицыной. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 528с.

24. Роджерс К.Р. Взгляд на психологию. Становление человека / К.Р. Роджерс; пер.с англ. М.М. Исениной. – М.: Прогресс, 1994. – 480с.

25. Семейный Кодекс РФ, принятый ГД ФС РФ 08.12.1995 г. (действующая редакция от 01.09. 2013 г.).

26. Семья Г.В. Реформа сиротских учреждений. Деинституционализация: за и против / Г.В. Семья. – М., 2005.

27. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии [Электронный ресурс] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Режим доступа: <http://psy.khspu.ru/wp-content.pdf>

28. Словарь синонимов [электронный ресурс] – Режим доступа: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_synonims/264963/%D1%81%D0%BE%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B6%D0%B4%D0%B0%D1%82%D1%8C](http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_synonims/264963/%D1%81%D0%BE%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B6%D0%B4%D0%B0%D1%82%D1%8C)

29. Федорова Ю.П. Психологическое сопровождение личностного развития младших школьников в частной школе: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07/ Ю.П. Федорова. – Курск, 2003

30. Хоружий С.С. Философия под антропологическим углом зрения [Электронный ресурс] / С.С. Хоружий. – Режим доступа: [https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fiph.ras.ru%2Fuplfile%2Froot%2Fbiblio%2Fpj%2Fpj\\_3%2F3.pdf&name=3.pdf&lang=ru&c=562df03855dc&page=17](https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fiph.ras.ru%2Fuplfile%2Froot%2Fbiblio%2Fpj%2Fpj_3%2F3.pdf&name=3.pdf&lang=ru&c=562df03855dc&page=17).

## **ГЛАВА 5. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА С СУБЪЕКТАМИ ОБРАЗОВАНИЯ В КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЯХ**

### **5.1. Консультирование субъектов образовательного процесса в кризисных ситуациях**

*Устинова Наталья Александровна*

В наше непростое, стремительно изменяющееся время человеку требуется большая внутренняя сила. Ему необходимо найти свое место в новых социально-экономических условиях, определить смысл своей, уникальной, жизни среди общей размытости ценностных ориентации, крушения старых идеалов, не дать охватить себя депрессивным тенденциям, сохранить в себе веру, стремление, радость жизни. Можно сказать, что современная жизнь, а особенно образовательное пространство, изобилует трудными или критическими ситуациями, с которыми человек не всегда может справиться самостоятельно. Поэтому с особой остротой встает вопрос организации психологической поддержки всех субъектов образования.

Становится привычным обращение к психологу в случае трудностей развития ребенка, конфликтов между всеми субъектами образования. И это понятно: в последнее время все чаще и острее ставится проблема несоответствия возможностей человеческой психики темпу жизни, информационным нагрузкам, высокой стрессогенности социальной обстановки. В частности, в нашей стране одним из наиболее стрессогенных можно назвать фактор нестабильности: экономической, политической, ценностной. Если же говорить о детях, то в качестве сильного источника стресса для них можно назвать повсеместное внедрение раннего обучения и школьные перегрузки, что приводит к кризису в развитии. В связи с этой ситуацией, возникает порочный круг проблем у всех субъектов образования: родители не в состоянии разрешить проблему самостоятельно и вынуждены обращаться за помощью к психологу и педагогам; педагоги не всегда могут дать квалифицированные рекомендации и так же обращаются к психологу. В целом возникает кризисная ситуация как в отношениях, так в обучении и развитии личности ребенка, которая требует эффективного разрешения.

В психологической литературе проблеме кризиса уделяется достаточно много внимания и определения данного понятия строятся примерно на одной траектории. Так, понятие «кризис» означает острую ситуацию или момент времени для принятия какого-то

решения, поворотный пункт, важнейший момент. «Кризис - это опасная возможность с сопутствующей тревогой». Кризис – это, прежде, всего нарушение внутреннего равновесия (психического, душевного, эмоционального) или гомеостаза человека, возникшее в результате средовых воздействий.

Выделяют два вида кризиса: жизненный кризис (кризис развития); случайный кризис (кризис обстоятельств).

К жизненным кризисам относятся: рождение, смерть, женитьба или замужество и т.д. Во многих случаях эти кризисы довольно предсказуемы, но, тем не менее, могут вызывать значительную стрессовую реакцию.

Случайные кризисы непредсказуемы, их нельзя предвидеть: некто шел по улице и попал под машину; женщину изнасиловали; человек внезапно тяжело заболел, - все эти события ведут к случайным кризисам, или кризисам обстоятельств.

Кризисная ситуация как процесс, включает в себя следующие составляющие, позволяющие выделять следующие основные понятия кризисных ситуаций:

**Личностный кризис** – это психологическое состояние максимальной дезинтеграции (на внутриспсихическом уровне) и дезадаптации (на социально-психологическом уровне) личности, выражающееся в потере основных жизненных ориентиров (ценностей, базовой мотивации, поведенческих паттернов), возникающее в результате препятствий в привычном течении жизни субъекта.

**Кризисное состояние** – это пролонгированный во времени личностный кризис.

**Кризисная личность** – субъект, который вследствие посткризисной негативной дезинтеграции становится носителем девиантного или делинквентного поведения, нервно-психического или психосоматического расстройства как качеств личности, способа адаптации к социальной среде.

**Уровень уязвимости** – способность ожидать (или избегать) бедствия, ограничить его воздействие, умение справиться с ним, а также оправиться от его последствий.

Ситуации, приводящие к определенному кризисному состоянию, традиционно подразделяются: на стрессовые события (травмы, катастрофы, войны, потеря близких и т. п.), провоцирующие различные виды кризисных реакций (острая реакция на стресс вплоть до реактивного психоза), отсроченная реакция на стресс от двух месяцев до одного года (посттравматическое стрессовое расстройство) и сверхотсроченная реакция на стресс (шоковая травма); переход на

следующую возрастную ступень (возрастные кризисы); переход на новый этап личностной трансформации (экзистенциальные кризисы).

Все личностные кризисы можно разделить на две основные категории:

1. Внутренние кризисы – возрастные, жизненные и экзистенциальные (т. е. кризисы, причиной которых является естественное развитие личности).

2. Внешние кризисы – в качестве стрессора в них выступают внешние травматические события – экстремальные кризисные ситуации, обладающие мощным негативным следствием, ситуации угрозы жизни для самого себя или значимых близких. Эти ситуации воздействуют на психику человека, вызывая у него травматический стресс, психологические последствия которого выражаются в посттравматическом стрессовом расстройстве (ПТСР), возникающем как затяжная или отсроченная реакция на ситуации, сопряженные с серьезной угрозой жизни и здоровью.

Кризисные ситуации вызывают следующие реакции личности:

- острые реакции на стресс, где стрессогенный фактор – это некое событие в жизни, несущее прямую угрозу жизни человека (война, нападение, катастрофа, изнасилование и т. д.). Острые реакции на стресс включают кризисные состояния, острую кризисную реакцию, боевую усталость;

- шоковая травма – психический шок, отсроченная болезненная реакция на шоковую травму проявляется и через несколько лет в виде неадаптивного поведения или психосоматического заболевания;

- посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) – отставленная или затяжная реакция переживания травматического стресса.

Дж. Каплан выделил четыре последовательные стадии кризиса.

*1-я стадия.* Первичный рост напряжения, при котором стимулируются обычные, привычные способы решения проблемы.

*2-я стадия.* Дальнейший рост напряжения в условиях, когда эти способы оказываются безрезультатными.

*3-я стадия.* Еще большее увеличение напряжения, требующее мобилизации внешних и внутренних источников сил.

*4-я стадия* - характеризующаяся повышением тревоги и депрессии, чувством беспомощности, безнадежности и в конечном случае дезорганизации личности.

Так же выделяется схема психологического кризиса:



1. *источники кризиса*: противоречия, проблемы, возникшие у человека;
2. *симптомы*, т.е. особенности отражения переживаний, которые проявляются в поведении человека;
3. *возможные обстоятельства*, углубляющие протекание кризиса;
4. *обстоятельства*, облегчающие выход из кризиса;
5. *пути выхода из кризиса*;
6. *влияние кризиса на успешность деятельности человека*;
7. *формы «расплаты» за невыход из кризиса*;
8. *особенности психологической помощи*, в которой нуждается человек, оказавшийся в кризисной ситуации.

В состоянии кризиса меняется эмоциональная сфера человека: депрессия, деструктивное чувство или одиночество.

Депрессивная реакция проявляется в таких чувствах, как апатия, равнодушие, разочарование, усталость, тоска, подавленность, безразличие. К деструктивным чувствам относится раздражительность, злость, обида, агрессия, ненависть, досада, упрямство, придирчивость, мнительность, зависть. Одиночество выражается в таких переживаниях, как чувство ненужности, непонимания, тупика, безнадежности, пустоты рядом.

По каким признакам можем определить начало приближающегося кризиса? Наличие проблемы, которая создает дискомфорт, распространяющийся на многие сферы жизни (*напряженные отношения на работе продолжают крутиться в голове и дома, на отдыхе, при встрече с друзьями*). Психическое состояние начинает влиять на физиологию, теряется аппетит, сон, то, что раньше доставляло радость, совершенно перестает приносить удовольствие. Изменяются в худшую сторону отношения с окружающими и близкими людьми: начинает раздражать то, на что раньше совершенно не обращали внимание. Возникает ощущение, что нас не понимают и назло нам что-то делают. Возникает стойкое ощущение, что какая-то наша особенность, стиль общения, реакция на замечания, восприятие критики мешает как карьерному росту, так и личностному совершенствованию.

А.Г. Абрумова выделяет шесть типов ситуационных реакций на стресс:

1. **Реакция эмоционального дисбаланса** - доминирование отрицательных эмоций: снижается общий фон настроения, присутствует чувство дискомфорта, повышается

тревожность, сокращается круг общения, общение становится более поверхностным и формальным (до двух месяцев). Повышается уровень утомляемости. В этот момент человек наиболее открыт для психологического воздействия и психологическая помощь при такой реакции наиболее эффективна.

**2. Пессимистическая ситуационная реакция** - изменением мироощущения, установлением мрачной окраски мировоззрений, суждений, оценок, изменением и переструктурированием системы ценностей: снижается уровень оптимизма, соответственно снижается продуктивность планирования деятельности в будущем.

На первое место выходят мрачные прогнозы, события и их динамика окрашены в черные тона. Эмоциональные нагрузки воспринимаются как удары судьбы, которые можно только принимать, но им нельзя противодействовать. События представляются неконтролируемыми. Активность человека падает до нуля, человек даже не пытается что то изменить в своей жизни. При этом оценка своих возможностей может быть завышена. Создается как бы ситуация искусственно преувеличенного стресса (в среднем три месяца). Психологическая помощь при такой форме реакции крайне затруднена и сложна.

**3. Реакция отрицательного баланса** - рациональное подведение жизненных итогов, оценка пройденного пути, определение реальных перспектив существования, сравнении положительных и отрицательных моментов продолжения жизни.

При наличии внутренних конфликтов в личности выводится отрицательный жизненный баланс (рак, лейкоз), знающих о неизбежности углубления страданий и печального исхода, у одиноких лиц старшего возраста, критически оценивающих свое прогрессирующее физическое одряхление. Подведение баланса предполагает высокий уровень критичности, четкость и реалистичность суждений (длится в среднем до месяца).

**4. Ситуационная реакция демобилизаций** - резкие изменения в сфере контактов (отказ от привычных контактов или их значительное ограничение), что вызывает устойчивое переживание одиночества, беспомощности, безнадежности. Наблюдается частичный отказ от деятельности, кроме самых необходимых, жизненно важных сфер деятельности (один месяц). Если человеку созданы условия для отдыха, он освобождается от тяжелых забот и ответственности - то эта ситуация разрешается.

**5. Ситуационная реакция оппозиции** - характерна внешне обвинительная позиция, человек становится агрессивным, резко

отрицательно оценивает окружающих, их деятельность. Эта реакция обычно постепенно утасует сама по себе. Но в случае глубокой и высокой интенсивности требует принятия защитных мер, иначе резко нарушается адаптация человека.

**6. Реакция дезорганизации** - гипертонические и сосудисто-вегетативные кризы, нарушения сна (две недели). Эта реакция не несет защитной функции, тогда как предыдущие типы в известном смысле могут быть признаны реакциями психологической защиты, поскольку они как бы экономят психическую энергию, ограничивая реально практическую деятельность человека без нарушения системы адаптации.

На формирование ситуационных реакций оказывают влияние следующие факторы: активность или пассивность человека, в зависимости от этого реакция будет более длительной или менее длительной, активный энергичный человек включает всю систему защиты, в результате чего срабатывает адаптация и интенсивные отрицательные эмоции быстро изживаются; степень интеллектуального контроля, а также коммуникативные навыки конкретной личности.

Можно выделить причины возникновения критических ситуаций:

1. Социальные и ситуационные факторы, индивидуальные и биологические особенности самого человека.

2. Предрасположенность к кризисным состояниям особенно велика у детей, подростков и лиц старшего возраста.

3. К группе риска по развитию кризисных состояний также относятся люди с физическим истощением, имеющие психотравму, пережившие тяжелую потерю.

4. Характер и интенсивность стрессовой ситуации. Стрессовые факторы могут быть острыми, внезапно возникающим, опасными для жизни: природные и техногенные катастрофы, войны, аварии, или хроническими, постоянными, растянутыми во времени: социально экономические трудности, конфликтные ситуации в семье или на работе.

5. Стрессы подразделяются на единичные, множественные и периодические. Каждому человеку присущи специфические стрессогенные ситуации: *поступление в высшее учебное заведение, служба в армии, вступление в брак, выход на пенсию, резкое изменение служебного положения.*

Ф.Е. Василюк рассматривает четыре вида кризисных переживаний:

1. Гедонистическое переживание - игнорирует свершившийся факт, отрицает его, формирует ложное чувство благополучия.

2. Реалистическое переживание подчиняется принципу реальности. Человек признает случившееся, приспосабливает свои интересы к новому образу и смыслу жизни. Возврат к предыдущему отношению к вещам становится невозможен, прошлое отбрасывается.

3. Ценностное переживание признает наличие кризиса, но отвергает пассивное принятие ударов судьбы. Ценностное переживание строит новое содержание жизни с учетом понесенной утраты.

4. Творческое переживание характерно для волевых личностей. Такой человек в ситуации кризиса сохраняет способность сознательно искать выход из сложившейся ситуации.

Кризисная помощь – это экстренная психологическая помощь человеку, находящемуся в состоянии кризиса.

В кризисной ситуации возможны два вида психологической помощи: кризисное консультирование и кризисная психотерапия (интервенция).

Кризисное консультирование производится тогда, когда трансформации подконтрольны человеку, и он в силах самостоятельно справиться с ними. Кризисное консультирование, как правило, не долгосрочно, и чаще всего основывается на тактиках информирования.

Большинство кризисных ситуаций требуют, чтобы консультант добивался трех целей:

- Установление отношений доверия.
- Определение сути кризисной ситуации.
- Обеспечение обратившемуся возможности

действовать.

**Первая цель - установление отношений доверия** - достигается эмпатическим выслушиванием и отражением чувств клиента. При этом важно не только сочувствовать, но также выразить это сочувствие (эмпатию). Клиент должен знать, что вы его понимаете и готовы работать вместе с ним в поисках разрешения кризиса.

**Вторая цель - установление характера и деталей кризиса.** Клиенту дать возможность выразить ясно и подробно что случилось, что послужило причиной кризиса (*в итоге кризисную ситуацию можно было описать одним предложением*). В процессе диалога полезно отделить те аспекты проблем, которые могут быть изменены, от тех, которые изменить нельзя. Стоит также попросить клиента описать какие-либо предыдущие попытки найти решение, а затем исследовать другие возможные решения.

Например, можно спросить: *«Что случится, если вы...», «А как вы будете себя при этом чувствовать?»*. То есть нужно помочь клиенту обдумать различные вероятные последствия возможных его решений, а также способы, которыми он может выполнить свое решение. Необходимо постараться подключить внутренние, духовные силы личности и, возможно, найти какие-либо внешние силы, способные помочь выйти из кризиса.

**Третья цель кризисного консультирования - дать возможность клиенту действовать:** помочь наметить определенный план действий и убедиться в том, что он реален и достижим. Если это так, и клиент принял на себя ответственность за реализацию плана, то консультант должен его ободрить и поддержать решение.

Выделяют восемь базовых принципов кризисной интервенции:

1. Безотлагательная интервенция - если кризис таит в себе опасность, ограничивает возможности для развития.

2. Самоопределение – клиент способен выбрать свой собственный жизненный курс.

3. Действие - специалист очень активно участвует во всем, что происходит с клиентом, для того чтобы оценить ситуацию и сформулировать план действий.

4. Ограничение целей. Минимальная цель кризисной интервенции - предотвратить катастрофу. В более широком смысле основополагающая цель состоит в восстановлении равновесия. Конечная цель может заключаться в том, чтобы сделать и то, и другое в совокупности с элементами развития.

5. Поддержка клиента.

6. Фокусирование на решении основной проблемы кризиса (имидж, образ кризисной ситуации). Для мобилизации энергии клиента поддержка должна быть оказана таким образом, чтобы оценить и понять имидж (образ кризиса), который создал себе клиент.

8. Уверенность в себе. Изначально клиент, находящийся в кризисе, должен рассматриваться как человек, нацеленный на обретение уверенности в себе и борющийся с зависимостью. Здесь необходим выверенный баланс самостоятельности клиента и потребности в поддержке.

Модель решения кризисных проблем:

1. Выслушайте то, что клиент предъявляет как проблему (кризис).

*Вопросы типа: «Что изменилось сегодня по сравнению со вчерашним днем?» или «Что нового произошло в последние дни (недели)?» Развитие проблемы (кризиса) почти всегда включает*

*изменение обстоятельств и нашу способность справиться с этим. Не менее важно знать о других действующих лицах — их наличие может быть либо причиной стресса, либо ресурсом помощи в разрешении кризиса. Что предпринималось до сих пор!*

2. Сосредоточьтесь и старайтесь понять ситуацию. Важно знать, что клиент сделал для того, чтобы попытаться разрешить проблему (кризис).

3. Можно говорить с клиентом также о том, что существуют различные отправные точки в работе с кризисом:

1) посоветовать сделать то, что он может сделать сам, своими силами, например, пойти прогуляться, помедитировать, почитать, убрать в квартире;

2) рекомендовать ему выйти за рамки своего внутреннего мира, например, позвать друга, поговорить с человеком, послужившим причиной стресса;

3) подсказать ему использовать общественные ресурсы - группы поддержки, священнослужителей, доктора, консультанта.

2 рекомендации психологу-консультанту:

1. Минимальные изменения, ведущие к преодолению кризиса. Слишком грандиозную и глобальную задачу невозможно выполнить до конца. Важно ставить перед собой реальные, достижимые цели. Используйте маленькие задачи - те, решение которых с большей вероятностью приведет к успеху.

2. Рассмотрение конкретного плана. В заключение дайте человеку возможность сказать вам, что он намерен сделать для выхода из кризиса. «Когда вы положите телефонную трубку (закроете дверь моего кабинета), что вы будете делать?» или «Завтра вы хотели позвонить кому-то; какой у него номер телефона?» [1].

Необходимо также помнить, что помимо ваших кризисных служб существуют другие элементы так называемой социальной сети. Помощь могут оказать и родственники и друзья кризисных клиентов. Еще один вариант работы с кризисом - это так называемые группы самопомощи, типа «Анонимы с депрессией», группы для переживающих потерю и т.п.

Основные принципы кризисной психологической помощи.

1. Эмпатический контакт. Когда эмпатия объединяется с искренним стремлением усилить веру пострадавшего в себя, в свои собственные возможности, возникают изменения.

2. Слушание и понимание. Оказывая кризисную помощь, важно не просто придерживаться схемы консультирования. Профессионалу очень важно не только разобраться в психологических

проблемах пострадавшего, но и оценить его потенциал прежде, чем применять ту или иную методику работы.

3. Объективность и реалистичность. Прежде чем оказывать какую либо помощь, важно понять структуру кризисной ситуации, определить потребности обращающегося за помощью.

4. Высокий уровень активности психолога.

5. Ограничение целей. Ближайшая цель кризисной психологической помощи – предотвращение катастрофических последствий. Поэтому психологу важно поддерживать восстановление психологического равновесия пострадавшего.

6. Экологичность. Принцип «не навреди». Важно тщательно выбирать техники и приемы кризисной работы, не провоцируя и не усиливая тяжести состояния.

7. Ориентация на личностный рост и развитие. Кризисное состояние должно рассматриваться не как болезнь, а как нормальная реакция на ненормальные обстоятельства.

8. Уважение. Человек, переживающий кризис, воспринимается как знающий, вполне компетентный, независимый, стремящийся обрести уверенность в себе, сделать самостоятельный выбор.

9. Поддержка.

Кризисная работа предъявляет особые требования к личности консультанта. Эти требования можно объединить в три группы.

1) Профессиональная компетенция: хорошо разбирался в механизмах возникновения кризисной ситуации, мог дифференцировать вид кризиса, его тяжесть и этап, замечать его феноменологию.

2) Личностная компетенция: сохранять эмоциональную устойчивость при взаимодействии с пострадавшим, умел слушать, вовремя замечать изменения своего состояния. Важно, чтобы консультант был достаточно зрелым и имел свой собственный опыт совладания с кризисными ситуациями.

3) Прохождение супервизий – это процесс обсуждения сложных моментов работы с другим профессионалом.

### ***Первый контакт.***

1. Первому контакту в кризисной психологической помощи придается большое значение: от того как пройдет эта встреча, может зависеть дальнейшая работа.

2. Особое место проблема первого контакта занимает в ситуациях оказания неотложной психологической помощи на месте происшествия, поскольку переживания участников событий являются свежими, высок уровень гнева, агрессии, недоверчивости, что

исключает возможность использования специальных техник и приемов работы.

3. Активное слушание и возвращение некоторых фраз остаются наиболее подходящими способами для установления контакта. Важно дать возможность людям разрядить гнев.

4. Главными на первой встрече являются установление безопасности.

**Рекомендации по оказанию психологической помощи  
в зависимости от реакции пострадавшего  
на чрезвычайное событие**

Рекомендации	Вид реакции	
	Активная	Пассивная
Поддержка, внимание, беседа о произошедшем, информация, направить пострадавшего к полезной деятельности	Страх, беспокойство, многословные рассказы о случившемся, лихорадочная активность	Замешательство, слезы, потливость, дрожь, боли, печаль, сильная усталость
Личный контакт, заставить человека разговаривать, предложить еду/питье, физическая поддержка, направить к полезной деятельности	Активный, деловой, громкая речь, беготня, смена занятия, раздражительность	Молчаливость, продолжительная раздраженность, снижение деятельности, частичная отключенность, замкнутость
Личное внимание, краткая информация, физическая близость, иногда изоляция, но не в одиночестве. Лекарства по предписанию врача.	Гиперактивность, бесцельная беготня, обвинения, умножение слухов, страшные рассказы, бессонница	Выражение пустоты, недоумение во взгляде, физическая замкнутость, апатия, сон как вид бегства

Методы кризисной психологической помощи рассматриваются в рамках различных подходов и направлений:

1. Рациональная психотерапия. Она основана на принципах логического анализа состояния, разъяснения его природы, причин,



симптоматики, течения и прогноза. Этот подход способствует устранению неопределенности, снижению тревоги и напряжения, характерных для кризиса.

2. Когнитивно-бихевиоральная психотерапия. Ставит перед собой цель исправления неадаптивных когний, мыслей, вызывающих беспокойство, травматических образ-воспоминаний затрудняющие решение проблемы. Пациента обучают умению идентифицировать свои неадаптивные когнии и рассматривать их объективно.

Техники: техника вскрывающих интервенций (помочь клиенту заново пережить травматические воспоминания и их интегрировать); техника десенсибилизации и переработки травмирующих переживаний посредством движения глаз (при авиакатастрофе); тренинг преодоления тревоги; техника десенсибилизации и переработки травмирующих переживаний посредством движения глаз: клиента просят сосредоточиться на воспоминании, попытаться воспроизвести все мысли, которые вызывает у него травма. Затем клиента просят представить эту сцену в «сжатом» виде, сконцентрироваться на негативных мыслях и следить глазами за пальцами психотерапевта, ритмично движущимися на расстоянии 30-35 см от его лица. После 24 саккадических движений его просят сделать вдох и отвлечься от переживаний. Далее ему следует сосредоточиться на телесных переживаниях, связанных с воображаемой сценой, а так же на позитивных мыслях («все в прошлом», «я сделал все, из того, что мог»).

Психотерапевт оценивает состояние пациента по субъективной 10-бальной шкале, после чего принимается решение, вносить ли в сцену какие-либо изменения. Процедура длится, пока балл по шкале не опустится до 1 или 2 пунктов

### 3. Психоаналитическое направление.

Данное направление предлагает следующие техники: «Самые ранние воспоминания моего детства». Выполняется в течение 10-15 минут. Сядьте удобно, прикройте глаза и расслабьте тело. Вы отправляетесь путешествовать в далекое прошлое своего детства. Начните разматывать свою жизнь, как киноленту, - от сегодняшнего дня к вчерашнему...год назад... два, три... дальше... дальше... вплоть до самого раннего воспоминания. Позвольте себе увидеть что-то: неясные образы, картины... услышать звуки... голоса... слова... бессвязную речь; почувствовать запахи и прикосновения... соприкосновения... Что вы чувствуете, какие чувства возникают у вас?.. Какие мысли приходят в голову?.. Позвольте себе просто побыть с ними, сколько захочется...

Потихоньку начинайте возвращаться в свое настоящее. Медленно открывайте глаза, осмотритесь, отметьте, что вы чувствуете, что ощущаете телесно.

«Паттерны отношений». Опишите свою главную эмоцию к каждому из родителей; помните, что каждый человек испытывает множество чувств к своим родителям - от нежности до холодности, от жалости до восхищения, а также презрение, злость, обиду, чувство вины и т.д.; не старайтесь обвинять или оправдывать кого-либо, а просто позвольте себе чувствовать, и эти чувства не принесут никому вреда.

1. Составьте список людей, которые вам больше всего нравились в жизни, исключая родителей (отдельно мужчин и женщин).

2. Перечислите, какие качества в них вам нравятся, а какие нет.

3. Подумайте и запишите, есть ли что-то общее у *всех* женщин, у *всех* мужчин. Нравятся (не нравятся) ли вам люди определенного типа?

4. Обратитесь к своим родителям. Какие черты в них вам нравятся (не нравятся)? Что нравилось (не нравилось), когда вы были маленьким(ой)?

5. Сопоставьте, сравните список характеристик ваших родителей и значимых для вас людей. Замечаете ли вы, что они очень похожи, или, напротив, прямо противоположны?

6. «Конфликты и защиты». Детям часто приходится испытывать унижение, ведь они всегда ниже, меньше, слабее взрослых. Вспомните три случая вашего унижения: одно - в детстве, второе — в подростковом возрасте, третье - во взрослой жизни, когда вы чувствовали себя оскорбленным, раздавленным, беспомощным... Опишите в деталях инцидент, но особенно ваши чувства в то время... Был ли кто-то рядом с вами, кому вы могли бы поплакаться, пожаловаться на свою боль, кто мог бы защитить вас?.. Что случилось с вашей болью, обидой, возмущением? Возвратившись из «путешествия в детство», просмотрите свои теперешние способы обращения со своими чувствами.

4. Гештальт-терапия («работа со стулом», «телесные метафоры», «работа со сновидениями»).

В результате, можно сформулировать этапы работы с телесной метафорой, как в индивидуальной, так и групповой работе.

1 этап: построение телесной метафоры. Если первоначально предъявляется психологическая проблема, терапевт предлагает найти её телесный эквивалент. Наблюдая за клиентом, терапевт видит

телесные проявления в процессе рассказа о проблеме и акцентирует на них внимание клиента. Если первоначально предъявляются соматические ощущения (симптом), задача — найти психологическое содержание мышечного напряжения. Клиента просят отметить у себя телесное напряжение, в том числе, связанное с симптомом. Сосредоточиться на выбранном напряжении и, говорить, что приходит в голову. Возможно использование ассоциаций терапевта и наблюдателей. Используя, принятое в гештальттерапии описание опыта посредством цикла контакта, можно отнести этот этап к фазе предконтакта, когда формируется фигура потребности.

2 этап: усиление напряжения. Возможно подключение персонажей из жизни клиента, которые влияют на напряжение. На этом этапе клиент пробует разные способы взаимодействия с окружающим миром при помощи движения. Это исследования того, как меняется напряжение, в зависимости от активности пациента. Этот этап соответствует фазе контактирования.

3 этап: поиск выхода из сложившейся ситуации. Выход из статичного напряжения осуществляется через движение, следуя за телесными импульсами (энергией). Движение сопровождается фразой. Это этап финального контакта, который, как правило, заканчивается разрядкой телесного напряжения, возникновением в теле ощущений свободы и комфорта.

Психологическое консультирование семьи должно быть направлено на восстановление или преобразование связей членов семьи друг с другом и миром, развитие умения понимать друг друга и формировать полноценное семейное "Мы", гибко регулируя отношения как внутри семьи, так и с различными социальными группами.

### **Список литературы**

1. Бадхен А.А. Мастерство психологического консультирования. — Спб., 2006.
2. Бермант-Полякова О.В. Посттравма: диагностика и терапия. — СПб.: Речь, 2006. — 248 с.
3. Бурлачук А.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций. Учебное пособие. — М.: Российское педагогическое агентство, 1998. — 263 с.
4. Карпинский К.В. Психология жизненного пути личности: Учеб.пособие. — Гродно: ГрГУ, 2002. — 167 с.
5. Карцева Т.Б. Личностные изменения в ситуациях жизненных перемен // Психологический журнал. — 1988. — №5. — С.121-128.

6. Кернберг О.Ф. Тяжелые личностные расстройства: Стратегии психотерапии.- М.: «Класс», 2001. – 464 с.
7. Кочюнас Р. Психологическое консультирование и групповая психотерапия. – М., 2009.
8. Лазебная Е.О. Травматическая стрессовая ситуация и посттравматический адаптационный процесс. В кн. Психология психических состояний: Сб-к статей. Вып. 4 / Под ред. проф. А.О. Прохорова. – Казань: Изд-во "Центр инновационных технологий", 2002. – С. 387-399.
9. Лэсли Б. Кейдис, Рут МакКлендон. Супружеская и семейная терапия: учебное пособие. – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. – 208 с.
10. Меновщиков В.Ю. Психологическое консультирование в кризисных ситуациях. – М, 2009.
11. Моховиков А.Н., Дыхне Е.А. Кризисы и травмы. Методические материалы Московского Гештальт Института. Выпуск первый. – М.: Изд-во психологического центра Гештальт-анализа "Искусство выживания", 2006. – 64 с.
12. Осипова А.А. Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях.– Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 315 с.
13. Перлз Ф. Теория гештальт-терапии – М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2008. – 320 с.
14. Полетаева А.В. Психологические механизмы переживания жизненного события, имеющего травматический характер. Автореферат... канд. психол. наук. - Хабаровск, 2005. – 24с.
15. Психология состояний. Хрестоматия / Сост. Т.Н. Васильева, Г.Ш. Габдреева, А.О. Прохоров / Под ред. проф. А.О. Прохорова. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: Речь, 2004. – 608 с.
16. Ромек В.Г., Конторович В.А., Крукович Е.И. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. – СПб.: Речь, 2007. – 256 с.
17. Сарджвеладзе Н., Беберашвили З., Джавахишвили Д., Махашвили Н., Сарджвеладзе Н. Травма и психологическая помощь. – М.: Смысл, 2007. – 180 с.
18. Сатир В. Психотерапия семьи. – СПб.: «Речь», 2000. – 284 с.
19. Сименс Х. Практическое руководство для Гештальттерапевтов. Пер с голландского – СПб: «Издательство Пирожкова», 2008. – 168 с.
20. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
21. Трубицына Л.В. Процесс травмы. М.: Смысл; ЧеРо, 2005. – 218 с.

## **6.2. Педагогическая поддержка детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением как актуальная проблема теории и методики дошкольного образования**

*Казаева Евгения Анатольевна*

Отклоняющееся поведение дошкольника – одна из ведущих причин обращения за педагогической поддержкой и психологической помощью к специалистам. Поведение дошкольника преимущественно ассоциируется с внешними действиями, но в профилактике и терапии отклоняющегося поведения не обойтись без научного обоснования теоретических аспектов и углубленного понимания сущности проблемы.

Разностороннее изучение проблемы отклоняющегося поведения детей дошкольного возраста и исследование механизма социальных отклонений показывает, что факторами, предопределяющими отклонение от социальных норм, являются, прежде всего, уровень нравственности, развитие общественных систем социальных регуляторов поведения человека и сформированное отношение общества к ценностям и нормам морали.

Проблема отклоняющегося поведения детей старшего дошкольного возраста ставилась и решалась многогранно:

- в аспектах историко-философских исследований (Н.Г. Алексеева, А.И. Арнольдова, В.А. Журавлева, Т.М. Михайлова, А.П. Окладникова, С.С. Фролова, Т.Ф. Яркина и др.);

- в аспектах психолого-педагогических исследований (Б.Г. Ананьева, Ю.К. Бабанского, А.С. Белкина, В.М. Бехтерева, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, В.Н. Гурова, Е.Ж. Завражина, С.А. Козловой, А.И. Кочетова, А.Н. Леонтьева, А.С. Макаренко, Р.В. Овчаровой, В.А. Слостенина, Д.И. Фельдштейна, А.Б. Фоминой, С.Т. Шацкого и др.);

- в аспектах медицинских исследований (М.И. Буянова, А.И. Захарова, Н.М. Иовчук, А.Е. Личко и др.);

- в аспектах социально-правовых исследований (М.И. Гернет, В.Ф. Куфаева, П.И. Люблинского и др.).

Сложность определения изучаемого понятия обусловлена его междисциплинарным характером. В настоящее время термин используется в двух значениях: «поступок, действие человека, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам»; «социальное явление, выражающееся в относительно массовых и устойчивых формах

человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам и ожиданиям».

Проблема отклоняющегося поведения рассматривалась различными школами и направлениями исследований в рамках таких базовых понятий, как «девиантное поведение», «делинквентное поведение», «аутоагрессивное поведение», «аддиктивное поведение» и ряд других.

Девиантное (отклоняющееся) поведение всегда связано с несоответствием поступков, действий, видов деятельности, нормам, правилам поведения, установкам, ценностям и пр.

Девиантное поведение выступает предметом психологии, педагогики, психиатрии и рассматривается преимущественно как проявление индивидуальной активности, но и является предметом социологии, права и социальной психологии.

В кратком словаре современных понятий и терминов девиантное поведение понимается как отклонение от нормы поведения или развития. В психологическом словаре «отклоняющееся поведение» определяется как система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым и нравственным нормам.

По мнению А. Козна, «отклоняющееся поведение – это такое поведение, которое идет вразрез с институционализированными ожиданиями, то есть с ожиданиями, разделяемыми и признаваемыми законными внутри социальной системы».

В.В. Ковалев и др. определяет девиантное поведение как отклонение от нравственных норм данного общества. При этом проявления антиобщественного поведения отличаются многообразием и не всегда легко поддаются систематизации.

В.Д. Менделевич и др. подчеркивает, что девиация – это граница между нормой и патологией, крайний вариант нормы, поэтому девиантность нельзя определить, не опираясь на знание норм.

Ю.А. Клейберг и др. предлагает свое понимание данного явления, трактуя его как специфический способ изменения социальных норм и ожиданий посредством демонстрации ценностного отношения к ним.

Отклоняющимся (девиантным) поведением И.А. Невский называет социальное поведение, не соответствующее установившимся в данном обществе нормам и считает их идентичными понятиями.

Е.В. Змановская и др. определяет девиантное поведение как устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных

социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией.

И.С. Кон уточняет определение девиантного поведения, рассматривая его как систему поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы: психического здоровья, права, культуры и морали.

Анализ научных исследований показывает, что сегодня недостаточно четко определено содержание и различия понятий «отклоняющееся поведение» и «девиантное поведение». В связи с многообразием параметров и характеристик девиантного поведения в современной научной литературе мы можем найти не только неоднозначное определение этого явления, но и различную характеристику его проявлений.

1. Многие ученые (А.Е. Личко, И.А. Невский, В.Г. Степанов и др.) считают, что целесообразно подразделять отклоняющееся поведение на преступное (криминальное), делинквентное (допреступное) и аморальное (безнравственное).

По мнению Р.В. Овчаровой и др. девиантное поведение подразделяется на две категории: поведение, отклоняющееся от норм психического здоровья и асоциальное поведение, нарушающее какие-то социальные, культурные и правовые нормы.

Делинквентными расцениваются такие характеристики поведения, как бродяжничество, агрессивность, непослушание, лживость, враждебность к педагогам и родителям, жестокость к младшим и животным, дерзость и сквернословие. Поскольку отмеченные качества являются аморальными (противоречащими нормам этики и общечеловеческим ценностям), наблюдается определенная трудность в разделении делинквентных и аморальных поступков. Различие между рассматриваемыми понятиями заключается в том, что преступное и делинквентное поведение носят асоциальный характер.

С.А. Беличева и др. считает, что социальные отклонения в поведении могут иметь разную ориентацию: корыстную (правонарушения, проступки, связанные со стремлением получить материальную, денежную, имущественную выгоду); агрессивную (действия, направленные против личности); социально-пассивную (стремление уклониться от гражданских обязанностей, от решения проблем).

Ю.А. Клейберг и др. раскрывает девиантное поведение через отношение личности к культурным нормам. Девиантные действия выступают средством достижения значимой цели, самоутверждения,

разрядки, для чего используются особые приемы. Однако отдельные поступки значимы не сами по себе, а лишь в связи с тем, какие особенности личности, тенденции их развития за ними скрываются.

2. Следовательно, асоциальное поведение различается и содержанием, и степенью, и направленностью, выражается в различных отклонениях социального характера: от нарушений правил и норм поведения до правонарушений вплоть до преступлений. Сегодня не существует единого подхода к изучению и объяснению девиантного поведения. Проявления социального характера выражаются как во внешней поведенческой стороне, так и в изменениях регуляции поведения: социальных нравственных привычек, представлений и ориентаций. С.А. Беличева, Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова, Л.М. Зюбин, В.Г. Степанов и др. отмечают, что социальная запущенность детей и подростков ведет к возникновению и распространению асоциального поведения, поэтому единой точки зрения исследователей на классификацию и типологию девиантного поведения нет.

Выявление типологии отклоняющегося поведения сопряжена с трудностями, так как любые проявления отклонений в поведении можно отнести и к девиантным, и недевиантным на основании оценивания нормирующих поведение старших дошкольников требований.

Представители трактовки биологических причин отклоняющегося поведения объясняли девиантное поведение природными предпосылками (поведение человека зависит от анатомо-биологического строения тела (Ч. Ломброзо); формы поведения зависят от типа темперамента и соматического состояния здоровья человека (У. Шелдон); негативное проявления поведения связано с повышенной чувствительностью, а также пониженной стрессоустойчивостью; наличием генетической предрасположенности к насильственному (У. Пирс); преобладанием экстравертности по сравнению с интровертностью (Г. Айзенк); предрасположенностью к агрессивности (К. Лоренц).

Мнение современных исследователей сошлось на том, что причины биологической природы отклоняющегося поведения только косвенно приводят к девиации, а более ярко влияют на поведение старших дошкольников социальные и психологическими проблемы личности ребенка.

Предпосылками поведенческих отклонений социологической природы признаны:



- социальная дезадаптация и дезорганизация пространства личности ребенка (Э. Дюркгейм);
- противоречия культуросообразных целей, традиций и основ культуры со средствами их достижения и мотивами (Р. Мертон);
- рассогласованность между запросами и ожиданиями участников социального взаимодействия (Т. Парсонс);
- становление норм девиантной субкультуры и ее влияние на процесс обучения (Р. Клауорд, Л. Оулин);
- навешивание соответствующих или несоответствующих ярлыков на личность ребенка (теория стигматизации Э. Лемерта, Г. Беккера, И. Гофмана);
- осознанное принятие ребенком роли «не такого, как все» (Дж. Ид, М. Дойч. Р. Краусс);
- личностное или групповое отношение к социальным нормам (Г. Сайк, Д. Матза).

Однако стоит утверждать, что социальные условия влияют на характер социальных отклонений, но их недостаточно для толкования причин и отклоняющегося поведения каждой личности ребенка.

Отклоняющееся поведение с психологической точки зрения рассматривается, когда наблюдаются внутриличностные конфликты, саморазрушение психики и деструктивные изменения личности, негативно сказывающиеся на личностном росте, психопатии и слабоумии.

Основным источником отклонений, по мнению представителей психодинамических теорий, основывающихся на психоанализе З. Фрейда, считается конфликт между бессознательными влечениями и ограничениями, накладывающими отпечаток «Сверх-Я» на сознание личности и отсутствием или неадекватностью защитных механизмов.

Причины поведенческих отклонений представители неофрейдизма (К. Хорни, Д. Боулби, Г. Салливан, Э. Эриксон и др.) видят в дефиците эмоционального тепла, при отсутствии доверительных отношений с матерью, лишенности чувства безопасности в раннем детстве.

А. Адлер впервые фундаментально изучил проблему трудновоспитуемых и разработал методику волевого воспитания. Но дальнейшие разработки показали, что проблему отклонений в поведении невозможно решить только на основе выявления психологических предпосылок.

Э. Фромм в исследованиях представил мазохизм и садизм как виды девиантного поведения, а также предложил способы их профилактики и коррегирования.

Зарубежные гуманистические теории психологии рассматривают негативные поведенческие реакции как следствие нарушения личностью гармонии и согласия со своими собственными потребностями, чувствами, эмоциями и невозможности отыскать смысловую личностную самореализацию в имеющихся отношениях (Олпорт, К Роджерс, А. Маслоу и др.). Также в основу природы отклоняющегося поведения можно поставить проблему неадекватного социального научения. (Б. Скиннер, Е. Торндайк, Д. Уотсон и др.). Наблюдается также тенденция в последнее время к разработке инновационных подходов к пониманию диагностики отклонений и их профилактики (психодидактический, эмпирический, экологический и др.), что проявляет интерес отечественной и зарубежной научной трактовки к проблеме трудностей в поведении, к разработке правильных и систематизированных видов поведенческих отклонений.

Представители отечественной психологической мысли активно убеждает в том, что человек обретает способность считаться личностью по мере освоения социальной реальности (Л.С. Выготский), не отрицая тяготеющего влияния на становление личности биолого-анатомических особенностей человеческого организма.

Также формирование личности происходит под воздействием человеческого общества и людей, передающих накопленные веками опыт и знания; не с помощью освоения отношений и ценностей, а в результате сложного сплетения социальных и психофизических особенностей развития и единства индивидуально-типических и социально значимых качеств и черт (Б.С. Братусь, Л.И. Божович, Б.В. Зейгарник, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, В.Ф. Пирожков, Л.С. Славина и др.).

По мнению В.Д. Менделевича и др. в психопатологических формах отклоняющегося поведения в большей степени важны индивидуально-психологические особенности человека, а не накладывание ситуативных причин. Однако индивидуально-психологические стереотипы отклоняющегося поведения имеют прямую зависимость от социальных условий, ситуативных моментов, способствующие или провоцирующие, или блокирующие неадекватные формы отклонений.

Е.В. Змановская выделяет специфические особенности отклоняющегося поведения:

- поведение идет в разрез значимым для данного общества официально установленным общепринятым или социальным нормам;
- поведение считается разрушительным, наносящим ущерб окружающим людям самой или личности;

- поведение является преимущественно стойко повторяющимся;
- поведение считается нормированным по медицинским показателям, не сравнимым с патологическими состояниями или психическими заболеваниями;
- поведение обнаруживает различные проявления социальной дезадаптивности;
- поведение имеет выраженное индивидуальное, возрастное и половое своеобразие.

Ученые, применительно к обучающимся с поведенческими отклонениями применяют разнообразные понятия: дети «группы риска», «дезадаптированные», «трудные», «дети с нарушениями в аффективной сфере» и др. Но перечисленные определения имеют одностороннюю информационную нагрузку: юридическую, бытовую, клиническую. Однако единая классификация употребления видовых понятий отсутствует, поэтому затруднительно отнести ребенка к той или иной категории отклоняющегося поведения. Под отклонениями в поведении детей понимаютстораживающие родителей и педагогов особенности личностного проявления, которые обращают на себя внимание.

Как диагностическая категория «отклоняющееся поведение», по мнению некоторых исследователей, представляет собой социальное взаимодействие с микросредой, нарушающее социальное развитие дошкольника вследствие отсутствия правильного учета индивидуальных особенностей и проявляющееся в поведенческом противоборстве с имеющимися общественно-правовым и нравственным нормативам.

Следует принять во внимание, что поведение старших дошкольников отличается следующими особенностями: малым жизненным опытом и низким уровнем самокритики, отсутствием оценки и самооценки окружающих обстоятельств, эмоциональной неустойчивостью, вербальной и двигательной подвижностью, неуравновешенностью процессов возбуждения и торможения, импульсивностью, внушаемостью, негативизмом, подражательностью и т.д.

Таким образом, одной стороны, отклоняющееся поведение может рассматриваться, как сигнал или признак зарождения особенностей и качеств личности и ее развития, а с другой стороны, быть в качестве воспитательного стимула для формирования личности, или средства ее целенаправленного развития.

Ключевым понятием исследования проблемы отклоняющегося поведения старших дошкольников является «педагогическая

поддержка». Дошкольное детство, по мнению педагогов и психологов, является уникальным, самоценным периодом, когда закладывается фундамент для дальнейшего развития человека (Т.И. Бабаева, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, М.В. Крулехт, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Признание этой самоценности и понимание детства как начального этапа становления личности требуют пересмотра задач, способов взаимодействия всех субъектов педагогического процесса ДОУ.

Переориентация современного дошкольного образования с субъект-объектного характера взаимодействия с детьми на субъект-субъектный позволяет осуществить переход от педагогики формирования к педагогике обогащения возможностей ребенка, к обеспечению условий для развития у него субъектных качеств и свойств, субъектной позиции в разных видах деятельности (Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская, Е.И. Исаев, Л.М. Кларица, М.В. Крулехт, В.И. Логинова, В.И. Слободчиков, О.В. Солнцева, О.Н. Сомкова, Л.В. Трубайчук и др.).

В связи с этим, в современной науке популярной становится парадигма педагогической поддержки (А.Т. Анохина, А.Г. Асмолов, А.Ф. Березина, О.С. Газман, Н.А. Галагузова, Л.А. Петровская, Т.А. Строкова, Е.Н. Шиянов и др.). Ребенок, оказываясь под влиянием факторов, сдерживающих и деформирующих его развитие, нуждается в поддержке для их преодоления.

Согласно современным педагогическим идеям, основным результатом педагогики должно стать создание индивидуальных условий для воспитания, обучения и развития ребенка через организацию различных видов поддержки, в частности, педагогической (Т.В. Анохина, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин и др.). При этом суть поддержки заключается в сложных преобразованиях, затрагивающих личность ребенка. Развивающаяся личность нуждается в понимании, принятии, авансировании, особых стратегиях и тактиках воспитания, в вооружении механизмами и способами саморазвития [7; 98; 99]. Цель педагогической поддержки заключается в освоении ребенком субъектной позиции, для которой характерны наличие развитого сознания, способности к самостоятельному выбору, умения концентрировать внимание и усилия на достижении практической задачи; способности к планированию своей деятельности. Другими словами, задача педагога заключается в том, чтобы научить ребенка занимать рефлексивную позицию по отношению к проблеме и на основании этого самостоятельно строить деятельность по ее разрешению.

Сегодня термин «поддержка» широко используется в философии, психологии, педагогике, социологии и других науках.

В словаре В. Даля «поддержка» означает действие по значению глагола «поддерживать», т. е. «служить подпорой, подставкой, укрепой; подпирать, не дать рушиться и пасть, держать в прежнем виде».

Слово «поддерживать», по словарю русского языка С.И. Ожегова, означает «оказывать кому-нибудь помощь, содействие; не дать прекратиться, рушиться чему-нибудь».

Таким образом, изучение семантики термина «поддержка» с помощью разнообразных словарей позволяет рассматривать его как оказание помощи, создание условий для сохранения чего-либо в прежнем виде.

Близким по значению к термину «поддержка» является термин «помощь». Их часто рассматривают как синонимичные. Однако они различны по своему смыслу. В работе Т.А. Строковой отмечается, что «поддерживать можно косвенно, даже не будучи рядом; помочь – только в общении, тесном контакте с человеком, в момент его встречи с трудностью, с которой он самостоятельно не может справиться». На наш взгляд, данные понятия не тождественны: поддержку мы рассматриваем как деятельность по оказанию помощи.

Педагогическая поддержка – это деятельность педагога по оказанию нуждающимся детям помощи в обучении, социализации, воспитании самостоятельности, способствующая пониманию самооценности и саморазвитию ребенка. Понятие педагогической поддержки в отечественной науке (А.Т. Анохина, О.С. Газман, И.Б. Котова, Н.Н. Михайлова, Л.А. Петровская, Т.А. Строкова, С.М. Юсфин и др.) рассматривалось учеными с разных позиций, но в процессе индивидуального развития личности ребенка на основе определения им целей и способов преодоления преград, мешающих в достижении собственных желаемых результатов в различных видах деятельности.

В российской системе образования обоснование концептуальных положений по педагогической поддержке принадлежит О.С. Газману, определяющему сущность этого понятия как оказание помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с успешностью в обучении, здоровьем, эффективной коммуникацией, ценностным самоопределением.

Поддержка педагога или другого взрослого необходима не только как целенаправленная деятельность, но и в ситуациях, эмоционально настраивающих ребенка на положительный результат

как в момент переживания воодушевления, радости, морального подъёма, так и в периоды личностных проблем, трудностей, выбора при недостатке ресурсных знаний или умений.

Анализ исследовательского опыта ученых в изучении проблемы педагогической поддержки позволило определить содержание понятия «педагогическая поддержка детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением», которое мы понимаем как целостную методическую систему, включающую субъектное взаимодействие, помощь, защиту и содействие самораскрытию имеющихся личностных ресурсов старших дошкольников при создании социально-ориентированных мер и педагогических условий, направленных на своевременное предупреждение негативных поведенческих проявлений у детей в процессе игровой, познавательной, коммуникативной и творческой деятельности.

Нужно отметить, что отклоняющееся поведение проявляется в нескольких разновидностях:

- как психические особенности отдельных познавательных процессов (их слабость или устойчивость; повышенная пассивность или активность ребенка; заторможенность или их подвижность; замкнутость или болтливость; рассеянность или сосредоточенность и др.);

- как качества личности, социально обусловленные определенной деятельностью и характерные отрицательные качества личности (лень, неорганизованность, агрессивность, невнимательность, упрямство, несобранность, лживость, грубость, драчливость, жестокость, капризность и др.);

- как недостаточная общая культура личности дошкольника, невосприятие нравственных норм и правил, неуважение к другим людям (безразличие, бестактность, неопрятность, невыполнение заданий, бродяжничество, необязательность, конфликты со сверстниками и взрослыми и др.).

В исследовании проблемы педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением мы, вслед за Е.В. Змановской и др., понимаем отклоняющееся от наиболее важных социальных норм поведение как проявление устойчивой формы негативного выражения качеств личности дошкольника, причиняющее моральный или физический ущерб другой личности или сообществу, сопровождающееся ее социальной неприспособленностью к коллективной жизни и предполагающее создание воспитывающей среды, включающей применение преддевантной диагностики и профилактики, культивирование

общечеловеческих ценностей и гуманных отношений в детском коллективе и организацию партисипативных отношений субъектов образовательного процесса ДОУ.

Отклоняющееся поведение старших дошкольников имеет внутренние и внешние причины. Оно проявляется в различных ситуациях и различного рода поведенческих реакциях при стечении складывающихся обстоятельств, факторов и причин, закрепляясь в устойчивых проявлениях поведенческих отклонений. Так происходит формирование дезадаптивного поведения, осложняющего социальный процесс вхождения старших дошкольников в общество.

Педагогическая поддержка детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением представляет собой многогранное и разностороннее взаимодействие субъектов образовательного пространства дошкольной организации. Теоретико-методической основой разрабатываемой методики нами использована интеграция социально-ориентированного, гендерного и ситуационного подходов. Предполагаем, что теоретико-методическое соединение социально-ориентированного, гендерного и ситуационного подходов к педагогической поддержке детей старшего дошкольного возраста с проблемами в поведении не только важен в решении данной проблемы, но и принципиально желателен, так как дает возможность учитывать совокупность имеющихся факторов и составляющих. Говоря о принципиальной возможности теоретического синтеза социально-ориентированного, гендерного и ситуационного подходов к педагогической поддержке детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением, его следует рассматривать как выход на проблематику преодоления методологической узости каждого из обоснованных подходов для разработки многомерной методики изучаемого процесса, учитывающей опыт структурирования новых требований к системе дошкольного образования. Необходимо отметить, что в настоящее время концептуальное объединение вышеназванных подходов считается пока нерешенной проблемой. Поэтому такое методологическое решение чрезвычайно важно для выработки обновленной теории и методики обучения и воспитания дошкольников.

Социально-ориентированный подход применяется во многих научных отраслях (философия, психология, экономика, социология, культурология и др.). В исследовании проблемы педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением выполняет функцию общенаучной основы (А.Г. Асмолов, А.С. Богомолов, М. Вебер, Л.С. Выготский, К. Мангейм, Д.В. Никулин

и др.), так как в новых социально-экономических условиях нашей страны изменились общественные требования к личности, ее ценностям, установкам. В настоящее время востребована личность с развитыми социальными качествами и способностями, понимающими ее как «участника социальной жизни» (С.Л. Братченко). Дошкольное образование должно обеспечивать процесс социализации личности дошкольника, создавать условия для проявления индивидуальных качеств личности в обществе, а вариативность образования – как способ расширения возможностей выбора личностью способов поведения, одобряемых обществом (А.Г. Асмолов).

В понимании сущности социально-ориентированного подхода основополагающим выдвигается термин «социализация», который сегодня понимается как процесс и результат проникновения в социум и освоения социального опыта. По мнению Л.С. Выготского рожденный человек считается единицей той или иной культуры и социальных отношений. А.В. Брушлинский писал, что изначально человек как индивид и его психика в единстве своем социальны.

Личность обретает свою сущность с помощью социального взаимодействия с другими людьми и обществом. Это убежденное мнение зарубежных и отечественных психологов и социализация рассматривается в качестве двустороннего процесса, заключающего как освоение социального опыта, так и активное воспроизводство человеком социальных взаимоотношений.

По мнению Г.М. Андреевой социализация должна включать и усвоение человеком социального опыта через окружающую социальную среду и систему общественных взаимоотношений, и активное воспроизводство системы социальных связей в виде личностно и социально значимой деятельности. Б.Ф. Ломов пишет о том, что социализация – это взаимообусловленный процесс становления личности: с одной стороны, включаясь в систему социальных связей с разными людьми и сферами жизни она впитывает общественный опыт и присваивает его и успешно проходит процесс социализации, а с другой стороны, личность приобретает относительную автономность и самостоятельность, включаясь также в процесс индивидуализации.

Д.И. Фельдштейн соглашается с двусторонней сущностью процесса социализации и считает, что социализация – это процесс присвоения и реализации социальных отношений, духовности, норм и пр.) и как содержание взросления человека, в процессе индивидуализации, где происходит социальное становление человека, как субъекта активного творчества.



В исследованиях А.Г. Асмолова смысл понятия социализации толкуется как преобразование социальных связей между людьми в индивидуальные взаимоотношения людей в результате совместной деятельности.

Следовательно, *социализация* понимается нами как творческий процесс индивидуального включения личности дошкольника в общественные связи с помощью осознания способов социально приемлемого поведения и наполнения индивидуальным смыслом общественно значимые ситуации.

Между тем обратим внимание на теоретические положения В.В. Столина, Э. Эриксона и др. о протекании процесса социализации на разных этапах онтогенеза. Дошкольное детство мы рассматриваем в качестве особого этапа, социогенеза личности, поскольку этот период определяется периодом оформления самосознания личности и главным новообразованием данного возрастного периода.

Проявления самосознания в этом возрастном периоде – осознание своей неповторимости и мотивов поведения. Поэтому выбранный нами социально-ориентированный подход в качестве общенаучной основы исследования педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением актуализирует широкие возможности в изучении формирования процессов социализации и индивидуализации дошкольников.

В понятийно-терминологическое понимание социально-ориентированного подхода включаются категории «социальное пространство развития» (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович Л.С. Выготский), «социально-исторический образ жизни» (А.Г. Асмолов), «образ жизни» (И.В. Бестужев-Лада) и т.д. С этих позиций процесс социализации трактуется в качестве способа бытия и существования человечества. Окружающее пространство тогда выступает условием становления личности в процессе совместной взаимодействия с другими людьми.

Таким образом, мы делаем вывод о том, что социально-ориентированный подход является одним из научных средств достижения успешной педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением в процессе построения интегративного социально-образовательного пространства ДООУ, адекватного задаче формирования социально адаптированной личности дошкольника, проявляющего самостоятельный и в то же время ответственный выбор способов социально одобряемого поведения в различных учебных и жизненных ситуациях.

Теоретико-педагогический поиск и анализ научной литературы помогли выявить слагаемые социально-ориентированного подхода к процессу педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением.

1. Содержательный смысл социально-ориентированного подхода заключается в понимании процесса социализации как творческого индивидуального включения личности дошкольника в социальные отношения, осознания способов социально приемлемого поведения и наполнения индивидуальным смыслом общественно значимые ситуации.

2. Социально-ориентированное дошкольное образование становится механизмом освоения дошкольником социальных реальностей, поддерживающим индивидуальность личности за счет расширения возможностей саморазвития личности и выбора способов одобряемого обществом поведения.

3. Педагогическая поддержка детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением с позиций социально-ориентированного подхода предполагает, что решение этой проблемы может быть реализовано в пространстве ДОУ, интегрирующем комплекс (применение преддевиантной диагностики и профилактики отклоняющегося поведения дошкольников; культивирование общечеловеческих ценностей и гуманных отношений в детском коллективе; организация партисипативных отношений субъектов дошкольной образовательной среды) педагогических условий.

Анализ научной литературы позволил нам под *социально-ориентированным подходом* понимать стратегию исследования, обеспечивающую возможность моделирования образовательного процесса в дошкольной организации согласно требованиям стандарта дошкольного образования, предъявляющим заказ на дошкольника с общечеловеческими ценностями, социально инициативного и ответственного при выборе способов поведения.

В качестве составляющей теоретико-методической основы конкретно-научного уровня нами был определен *гендерный подход* (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.), который представляет собой учет социально-биологической характеристики пола в воспитательно-образовательном процессе дошкольного по признаку дифференциация пола и воспитание детей различного пола, способных к раскрытию своих потенциальных возможностей в современном мире.

Совместная деятельность и общение с противоположным полом представляет трудность для людей, начиная с самого раннего возраста.

Причины связаны, прежде всего, с теми объективными «природными» особенностями мальчиков и девочек, которые сформировались в ходе эволюции человека и отражаются в их поведении и общении.

Необходимо осознавать, что биологические и анатомические различия являются потенциальными возможностями и предпосылками психических различий мальчиков и девочек, которые формируются благодаря социальным факторам – воспитанию и общественной среде. Поэтому можно решать вопросы воспитания мальчиков и девочек не как данность от рождения, а явление при сложном взаимодействии с учетом индивидуальных особенностей природных predispositions и соответствующей социализации ребенка. Таким образом, гендерную воспитанность можно понимать как интегративное качество, отражающее систему социальных и личностных представлений, основанных на опыте в выполнении ролей в результате эмпатии, самоуважения и взаимоуважения.

Гендерный подход в дошкольном образовании – это подход к проявлению ребенком своей сущности, который предоставляет человеку свободу самореализации и выбора, помогает уметь использовать разные возможности поведения и быть достаточно гибким.

Гендерный подход провозглашает идею полового равенства независимо от принадлежности дошкольников, что дает возможность по-новому определять перспективы жизнедеятельности, активизировать личные ресурсы и оценивать личностные притязания.

Гендерная социализация предполагает несколько ракурсов: когнитивный, когда ребенок познает свой пол (Д.Н. Исаев, В.Е. Каган и др.); эмоциональный, когда предпочтения, интересы, ориентации, реакции связаны с формированием феминных и маскулинных черт (Д.В. Колесов, А.Е. Ольшанникова, Н.Б. Сельверова, Т.П. Хризман и др.); поведенческий, основанный на освоении типичной для пола модели поведения (И.С. Кон, Н.В. Плисенко, Т.А. Репина и др.).

В результате анализа психолого-педагогических исследований (А. Адлер, Н.А. Баранникова, Т.Н. Дронова, В.Д. Еремеева, О.О. Нагель, Т.А. Репина, Н.О. Татаринцева и др.) оказывается, что гендерная устойчивость формируется у всех детей именно в период дошкольного детства с 4 до 7 лет.

Мы считаем, что становление гендерной определенности связано с общественно-культурными нормами и зависит от характера родительских установок, взаимной привязанности, отношения родителей к ребенку и его воспитания в дошкольной образовательной организации.

В эмоциональном и социальном развитии огромную роль играют также сверстники, которые не приемлют в своем обществе поведенческих дериваций и нарушений в полоролевой идентификации. В научной литературе констатируются следующие различия между мальчиками и девочками:

- в основе различия познавательных стратегий и путей формирования познавательных функций, темпов, способов переработки и усвоения информации;
- организации внимания;
- в формах активации эмоций;
- в мотивации деятельности и оценки достижений;
- в поведении.

Старший дошкольный возраст характеризуется отсутствием устойчивых мотивов поведения. В силу этого обстоятельства поведению многих старших дошкольников ситуативно или эпизодически свойственна ненасыщаемость интересов и потребностей: чем больше они удовлетворяются, тем более неустойчивым и напряженным становится их поведение.

Обобщив гендерные различия в поведенческих реакциях детей дошкольного возраста, можно сделать вывод о том, что мальчики более возбудимы, раздражительны, беспокойны, нетерпимы, неуверенны в себе и более агрессивны, чем девочки. Для мальчиков на всех этапах формирования гендерной устойчивости требуются дополнительные усилия, без которых развитие автоматически идёт по женскому типу. Мальчики не принимают в свой круг общения жеманных мальчиков, и он чаще общается с девочками, и наоборот – маскулинные девочки тянутся к мальчикам, поскольку девочки их не принимают. Мужские качества традиционно ценятся выше женских и давление на мальчиков в направлении дефеминизации значительно сильнее, чем на девочек в сторону демаскулинизации (женственный мальчик вызывает неодобрение, насмешки, а маскулиная девочка воспринимается спокойно и даже положительно).

Дошкольный возраст – период, когда закладываются и формируются наиболее глубокие слои психики личности. Именно в детстве у ребенка происходит становление самосознания, закладка первых представлений о себе, образование устойчивых форм поведения, основанных на моральных и социальных нормах. На основании наблюдений за взаимодействием субъектов дошкольного образования мы пришли к выводу, что обращение воспитателей к обучающимся «дети» негативно сказывается на идентификации образа Я с определенной социальной ролью. Следовательно, одной из

главных задач дошкольных образовательных организаций – ориентация на полоориентированные обращения к детям в уместных ситуациях, так как понимание собственной половой принадлежности, отождествление со своим полом чрезвычайно важно для поддержания полового «престижа» в рамках социальных ожиданий для развития поведенческих характеристик личности ребенка.

Содержание и практика работы образовательных организаций с учетом гендерных особенностей дошкольников, по мнению ряда исследователей С. А. Марутян, П. В. Плисенко, Т. А. Репиной, Л. Г. Таранниковой, Т.В. Бендас и др. показывает, что границы характеров и специфических черт мальчиков и девочек зачастую размыты: девочки лишены скромности, бесконфликтности, терпимости, а мальчики выносливости, решительности, эмоциональной устойчивости.

Механизмом полоролевого воспитания выступают средства, методы и формы, представляющие собой предметно-игровое поле дошкольников. Дидактические средства педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением охватывают устное народное творчество, включая игры, сказки, пословицы, поговорки, колыбельные песни и т.д. В совокупности они способствуют овладению полоролевым опытом, ценностями, смыслом, способом поведения. Иными словами, обуславливают развитие нравственно-волевых качеств, которые характерны как для мальчиков, так и для девочек. Методами выступают этические беседы, специально организованные проблемные ситуации; игровые и реальные диалоги; театральные игры, имитационные, сюжетно-ролевые, моделирующие жизненно значимые ситуации, конкурсы, турниры-викторины, проекты. Формы организации – игровая, интеллектуально-познавательная, рефлексивная, проблемно-поисковая и др. виды деятельности.

Для педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением используются следующие технологии полоролевого воспитания:

1. Технологии, способствующие формированию представлений детей о различиях полов (физических, поведенческих и нравственно ценных)
2. Технологии, способствующие овладению способами мужского и женского поведения (игры-занятия с предметами, подвижные игры, схемы-действия, сюжетно-ролевые игры, моделирование ситуаций Я и моя семья).

3. Технологии, развивающие нравственные качества, характерные для мальчиков и девочек (совместная трудовая деятельность, символические игры).

Поскольку в старшем дошкольном возрасте интенсивно развивается самосознание ребенка, важным явлением становится осознание собственного пола и соответствующих качеств и свойств характера. Осуществляя образовательный процесс, гендерный подход реализуется через:

1. Организацию познавательной деятельности, используя по преимуществу зрительные стимулы для мальчиков и слуховые – для девочек; более подробное объяснение творческих заданий для девочек и указание лишь принципа их выполнения для мальчиков; развитие пространственных умений девочек, активизация их работы с конструкторами в совместной с мальчиками деятельности.

2. Организацию предметно-развивающей среды предусматривающей одинаковое количество игр, пособий в зонах мальчиков и девочек, свободный выбор зон детьми, возможность организации совместных игр.

3. Организацию совместной трудовой деятельности. На первых порах целесообразно создавать пары из мальчика и девочки для выполнения достаточно простых поручений, где надо проявить и физическую силу (мальчики), и аккуратность, тщательность (девочки). Постепенно дети учатся самостоятельно распределять трудовые операции с учетом пола партнера.

4. Организацию игровой деятельности, предполагающую соответствие методов руководства играми их содержанию и половой специфике игровых стилей.

Изучение психолого-педагогических и методических основ полоролевой социализации детей старшего дошкольного возраста показало, что социализация девочек проходит более успешно, чем у мальчиков. Специфика процесса гендерной социализации ребенка старшего дошкольного возраста требует продолжения и развития на разных возрастных этапах. Полоролевое воспитание детей с отклоняющимся поведением необходимо осуществлять целостно и в системе педагогической работы, которое требует также информационно-практической подготовки педагогов и просвещения родителей, заключающейся в разработке консультаций, рекомендаций, памяток, родительских собраний, перечня игр и упражнений с девочками и мальчиками в условиях ДОУ и семьи.

Педагогическая поддержка детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением предусматривает следующие особенности работы педагога:

- воспитание у старших дошкольников стойкого интереса и положительной самооценки себя как объекта внутреннего переживания и познания;
- формирование основы для способности осознания собственных особенностей и построения поведения с ориентацией на других людей;
- поддержание жизнеспособности, радость мировосприятия, оптимистического отношения дошкольника к окружающему миру;
- воспитание у дошкольника стойкого интереса и позитивного отношения к окружающим людям и желания быть приятным собеседником;
- развитие у дошкольника представлений о собственных типичных физических и индивидуальных социальных достоинствах;
- создание условий для воспитания нравственности по отношению к окружающему и стимулирование самостоятельности, умения распорядиться собой, осуществление мотивированного осознанного выбора способов поведения;
- развитие чуткости как качества личности, умения чувствовать и распознавать состояние и настроение окружающих людей, умения управления своими эмоциями и поведением;
- объяснение особенностей исполнения социальных ролей, содействие половой идентификации дошкольников.

Проектирование методики педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением осуществляется по следующим направлениям:

1. Знакомство педагогов с теоретическими знаниями о психосоциальных различиях мальчиков и девочек, особенностями их воспитания и обучения.

2. Пропаганда педагогических знаний по этому вопросу с родителями и привлечение их к участию в педагогическом процессе.

3. Построение соответствующей предметно-пространственной развивающей среды.

4. Построение модели методики педагогического процесса.

При организации познавательной и творческой деятельности воспитанников педагогу дошкольного образования необходимо учитывать:

1. Благоприятность и комфортность среды обучения для мальчиков и девочек и соответствующее содержание занятий.

2. В игровой деятельности обращение внимания на правильное распределение ролей.

3. Учет физиологической среды и правильная организация сна, питания, пользования гигиеническими принадлежностями и пр.

4. Возможность удовлетворения своего интереса/хобби и способности сознательного участия в реализации интересов другого, в позиции лидерства девочек и мальчиков с ориентацией на выравнивание.

5. Соответствие гендерных представлений дошкольников должны развиваться через коллективную деятельность в процессе сюжетно-ролевых игр, занятий и других видов деятельности совместной деятельности и общения.

Реализация гендерного подхода представлена интеграцией средств устного народного творчества и фольклора; познавательно-развивающих и диалогово-рефлексивных методов и форм специально-организованных видов деятельности (игровая, интеллектуально-познавательная, рефлексивная).

Таким образом, гендерный подход – стратегическое основание педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением, направленное на выявление способов взаимодействия субъектов дошкольного образования с учетом половозрастных и психофизиологических различий детей дошкольного возраста, мотивацию их на взаимопомощь и сотрудничество в познавательной и творческой деятельности с целью развития друг у друга личностных сил и ресурсных возможностей.

В качестве составляющей теоретико-методической основы методико-технологического уровня нами был определен *ситуационный подход*, обозначившийся в конце 60-х гг. XX столетия и представляющий собой способ решения конкретных организационных задач. Данный подход предполагает любую организацию открытой системой, находящейся в интегративном единстве с внешней средой и активно приспосабливающаяся к ней в той ситуации, в которой она реально функционирует.

Ключевым понятием в данном подходе является ситуация, состоящая из системы обстоятельств и условий, влияющих на процесс организации в определенный период времени. Ситуация вынуждает педагога дошкольной организации мыслить ситуационно и выбирать соответствующий эффективный метод воздействия на воспитанника. М. Фолет в 20-е годы XX века создал закон ситуации, когда «различные типы ситуаций требуют различных типов знания». Мы считаем, что для эффективной поддержки детей старшего



дошкольного возраста с отклоняющимся поведением педагогу необходимы знания психолого-педагогических, медико-социологических, методико-технологических и др. основ и умения их применить относительно специфических особенностей ситуаций.

Проанализируем особенности применения ситуационного подхода:

1. Педагог дошкольного образования должен применять формы, методы, средства, условия и приемы педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением, которые вызывают наименьшее сопротивление у дошкольников и корректируют их поведение в конкретной ситуации, тем самым обеспечивая достижение искомой цели.

2. Любым из имеющихся педагогических приемов свойственны продуктивные и негативные стороны использования в конкретной ситуации. В этой связи задача педагога дошкольной образовательной организации – предвидеть как положительный, так и отрицательный эффект их реализации.

3. Педагог должен уметь правильно соотносить имеющуюся ситуацию со сходными ситуациями и адекватно интерпретировать ее: определять наиболее важные ситуативные факторы при изменении одной или нескольких составляющих в составе педагогической ситуации.

Анализ научной литературы (У.Д. Дункан, Е.Ю. Никитина, М.М. Поташник, Л.Н. Смирнова, Д.С. Синк и др.) и опыт работы педагогом дошкольного образования показал, что ситуационный подход позволяет увязывать с конкретными ситуациями педагогические приемы и научные воззрения. Ситуационный подход позволяет понять, что пригодность различных форм, методов, средств, условий и приемов педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением должна отбираться педагогом, адаптироваться, варьироваться и определяться конкретной ситуацией.

Ситуационная модель Ф. Фидлера [130], позволила выяснить три основных фактора, влияющих на поведение педагога и дошкольников в определенной ситуации: 1) стиль взаимоотношений между педагогом и дошкольниками; 2) определенность формулировки, структурированность, привычность и понятность; 3) управленческие качества педагога и уровень реальной поддержки, которую ему оказывают воспитанники при осуществлении познавательной деятельности и общения.

Результаты проведенных исследований и теоретико-поисковые данные выявили главную закономерность: эффективность деятельности педагога бывает разной в зависимости от того, ориентирован ли он на решение педагогической задачи в трудных или легких ситуациях. Если педагог ориентирован на установление благоприятных отношений с дошкольниками, то это можно охарактеризовать средними показателями контроля за педагогической ситуацией. В других ситуациях контроля опережающие результаты показывают педагоги, нацеленные на решение педагогической задачи. В ситуациях со средним, «умеренным» контролем лучшие результаты показывают педагоги, ориентированные на отношения.

Ситуационный подход гибко учитывает уровень развития оптимального поведения дошкольников (см. таблицу 1) и требует знаний типовых ситуаций и требований к ним.

Таблица 1.

**Уровни развития оптимального поведения старших дошкольников в разных типах взаимоотношений с педагогом**

<b>Уровень развития оптимального поведения дошкольника</b>	<b>Тип взаимоотношений с педагогом</b>
<b>1</b>	<b>2</b>
Негативный уровень	«Авторитарность» (приказ, инструктаж, указывания)
Нормативный уровень	«Популяризация» (наставничество, совет, рекомендация, общение, контроль со стороны педагога, вознаграждение за позитивное поведение)
Оптимальный уровень	«Партисипативность» (участие в организации и управлении, оказание взаимной помощи, договоренность, соглашение, инициатива, ответственность, самоконтроль, самообучение, вознаграждение)

Организация познавательно-творческой деятельности дошкольников строится в соответствии с уровнем развития оптимального поведения дошкольников и педагогической ситуацией, в которой находятся в данное время обучающиеся. Меняется ситуация –

происходит смена конкретных педагогических задач, затем корректируются методы педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением, ориентированные на партисипативность и управление поведением дошкольников.

Определим составляющие ситуационного подхода:

- главным компонентом является ситуация или обстоятельства, которые определяют способы влияния на поведение дошкольника в определенный период времени;
- при использовании данного подхода педагог применяет организационные формы и партисипативные методы в большей степени, способствующие реализации педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением в конкретной ситуации;
- ситуационный подход не является простым сводом правил, это способ творческого мышления по вопросу организационных и управленческих решений исследуемой проблемы;
- результаты педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением анализируются в различных практических ситуациях, фиксируются наиболее значимые факторы, влияющие на показатели развития оптимального поведения дошкольников в динамике;
- прогнозируются способы и определяются методы дальнейшей работы, направленные на достижение положительного воспитательного эффекта в педагогической поддержке детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением.

С учетом вышеизложенного ведущими идеями ситуационного подхода к педагогической поддержке детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением являются:

- а) создание воспитывающей образовательной среды в детском коллективе за счет наполнения ее ценностями общечеловеческой, индивидуальной культуры и культивирования гуманных взаимоотношений;
- б) установление диалогового общения и сотрудничества с дошкольниками, имеющими проблемы в поведении и актуализация способностей и качеств личности дошкольника в познавательной и творческой деятельности;
- в) восприятие свободной и активной индивидуальности дошкольника, способной к детерминации собственных мотивов поведения и деятельности в результате социально-коммуникативного развития;

- г) создание конкретных коммуникативных ситуаций, способствующих коррективке отклоняющегося поведения старших дошкольников и становлению общей культуры личности;
- д) использование специальных форм и методов педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением с целью их подготовки к активному восприятию гуманных ценностей, осмысление необходимости педагогических воздействий, направленных на освоение этих ценностей.

Вышеизложенное позволяет нам сделать следующие **выводы**.

1. *Социально-ориентированный подход* – общенаучная стратегия исследования, обеспечивающая возможность моделирования образовательного процесса в дошкольной организации согласно требованиям стандарта дошкольного образования, предъявляющим заказ на дошкольника, осознающего общечеловеческие ценности как личные, проявляющего ответственность при выборе способов поведения и социальную инициативу.

2. *Гендерный подход* – стратегическое основание педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением, направленное на учет половозрастных и психофизиологических различий детей дошкольного возраста, мотивацию на взаимопомощь и сотрудничество в познавательной и творческой деятельности с целью развития друг у друга личностных сил и ресурсных возможностей.

3. *Ситуационный подход* – тактическое основание педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением, обеспечивающее педагогическую поддержку детей дошкольного возраста с отклоняющимся поведением посредством реализации в интегрированном социально-образовательном пространстве ситуаций успеха и конструирования практических действий в решении жизненно важных задач, направленных на формирование у дошкольников контролируемого поведения.

1. Андреева, Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. — 5-е изд., испр. и доп. — М.: Аспект Пресс, 2003. — 364 с.
2. Асмолов А. Г. Психология личности: Учебник. — М.: Изд-во МГУ, 1990. — 367 с.
3. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование. — М.: Просвещение, 1998. — 464 с.
4. Казаева Е.А. Использование в образовательном процессе вуза партисипативных методов развития гражданской позиции будущих

педагогов // Педагогическое образование в России. – 2014. - № 4. – С. 22-26.

5. Казаева Е.А., Шабардина О.Г. Методико-технологическое обеспечение педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением // Педагогическое образование в России. – 2014. - № 10. – С. 105-113.

6. Казаева Е.А., Шарипова Г.А. К вопросу об утверждении в молодежной среде социально-значимых духовных ценностей // Вестник Шадринского государственного педагогического института. - 2013. - № 3 (19). – С. 72-75.

7. Никитина, Е.Ю., Ковалева, Ю.С. Об использовании партисипативных методов развития у учащихся учебных заведений начального профессионального образования умений делового общения // Педагогические науки. - 2006. - № 2. - С. 159-160.

8. Столин В.В. Самосознание личности. - М.: Издательство Московского Университета, 1983. - 284 с.

9. Фельдштейн, Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – М.: Международная пед. академия, 1995. – 368 с.

10. Эриксон, Э.Г. Детство и общество / Пер. и науч. ред. А.А. Алексеева. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Астрель, 2006. – 590 с. – (Библиотека зарубежной психологии).

11. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М.: Эдиториал УРСС, 1997.- 444 с.

### **6.3. Профилактика интернет-зависимости в подростковом возрасте**

*Лозгачева Оксана Викторовна*

Каждый человек в течение жизни не раз сталкивается с такими ситуациями, когда возникает желание изменить свое психическое состояние: избавиться от угнетения, отвлечься от неприятных размышлений. Для реализации этой цели человек «вырабатывает» индивидуальные подходы, становящиеся привычками, стереотипами. Элементы аддиктивного поведения свойственны любому человеку, уходящему от реальности путем изменения своего состояния.

А. Е. Войскунский обращает внимание на то, что: «проблема зависимости начинается тогда, когда стремление ухода от реальности,

связанное с изменением сознания, начинает доминировать в сознании, становится центральной идеей».

Под аддитивным поведением понимается одна из форм деструктивного, девиантного поведения, выражающаяся в стремлении к уходу из реальности посредством изменения своего психического состояния.

Ряд отечественных ученых (Б.Д. Карвасарский, П.И. Сидоров, К.В. Судаков и др.) определяют аддитивное поведение как одну из форм девиантного поведения, направленного на поддержание интенсивных эмоций, возникающих в результате искусственного изменения своего психического состояния посредством приема фармакологических веществ или постоянной сосредоточенностью на предметах и видах деятельности.

Суть аддитивного поведения, по мнению А.Е. Войскунского, заключается в том, что, стремясь уйти от реальности, люди пытаются искусственным путем изменить свое психическое состояние, что дает им иллюзию безопасности, восстановления равновесия. Существуют разные виды аддитивного поведения, как фармакологического, так и нефармакологического характера. Они представляют собой серьезную угрозу для здоровья (физического и психического) не только самих аддиктов, но и тех, кто их окружает. Значительный ущерб наносится межличностным отношениям.

Зависимость и аддикция принадлежат к числу относительно новых для отечественной науки терминов, поэтому, до сих пор, в отечественной психологии нет единого взгляда на их понимание. Одни авторы понимают аддикцию как заболевание, а зависимость как сопутствующие формы поведения (В. С. Битенский, С. А. Кулаков, А. Е. Личко и др.), другие придерживаются противоположного мнения (В. Миллер, М. Ландри, В.С. Донских, Е. П. Ильин, Ц. П. Короленко, Ю. В. Попов, Н. П. Фетискин и др.), третьи не различают данные термины, используя их как взаимозаменяемые (А. Е. Войскунский, Е. В. Змановская, С. А. Минаков, А.Ю. Егоров и др.). В данной работе, мы будем придерживаться третьей точки зрения, отождествляя термины зависимость и аддикция.

Л.М. Доддс под зависимостью понимает компульсивно побуждаемую активность, характеризующуюся интенсивностью, неослабевающим упорством, относительной потерей автономии Эго (включая способность реагировать на факторы реальности и функции заботы о себе).

В публикациях отечественных авторов рассматривается почти исключительно зависимость от химических веществ. Тем не менее,

психологические формы зависимости, не сопровождающие физическую зависимость, дают основания ставить вопрос о пересмотре основополагающих взглядов и парадигм: для квалификации зависимости может быть достаточно эмоциональной привязанности человека к тем чувствам и ощущениям, которые дарит следование аддиктивным формам поведения.

Таким образом, можно выделить две основные группы зависимостей:

- химические зависимости, т.е. зависимость от психоактивных веществ (табак, алкоголь, наркотики, токсичные вещества, и т.д.)
- нехимические зависимости, - объектом является поведенческий паттерн.

Е.В. Змановская выделяет два вида зависимости: ситуационную, носящую временный характер и не вызывающую личностных изменений, и психологическую, представляющую собой устойчивое личностное образование, проявляющееся в определенном поведении и характеризующееся четкими признаками.

Психологическая зависимость присутствует во всех формах химической зависимости. Многие исследователи (В. Д. Менделевич, А. Л. Андреев, С.В. Ковалев, А. О. Бухановский, А. Я. Перехов, О. А. Бухановская, А. Ю. Егоров, Ц. П. Короленко) считают механизмы проявления химической и нехимической (поведенческой) зависимости одинаковыми. Следовательно, наличие нехимической зависимости выступает основой возникновения психологической зависимости.

Ряд отечественных и зарубежных исследователей (М.М. Стивен, Д.В. Роджер, Дж.А. Соломзес, В. Чебурсон, Н.С. Курек, Г. Соколовский) определяет психологическую зависимость как эмоциональное состояние, характеризующееся ощущением настоятельной потребности в наркотике или в совершении определенных действий, с целью получения эффекта, связанного с его употреблением, либо с целью снятия негативных ощущений, вызванных злоупотреблением им.

И.Маркс выделил следующие *симптомы нехимических зависимостей*:

Побуждение к контрпродуктивной поведенческой деятельности (тяга). Нарастающее напряжение, пока деятельность не будет завершена.

Завершение данной деятельности немедленно, но ненадолго снимает напряжение.

Повторная тяга и напряжение через часы, дни или недели (симптомы абстиненции).

Внешние проявления уникальны для данного синдрома зависимости.

Последующее существование определяется внешними и внутренними проявлениями (дисфория, тоска).

Гедонистический оттенок на ранних стадиях зависимости.

М. Гриффитс предлагает операциональные критерии, в сумме определяющие зависимость:

- Приоритетность – излюбленная деятельность приобретает первостепенное значение и преобладает в мыслях, чувствах и поступках (поведении);
- Изменение настроения – относится к субъективному опыту человека и сопутствует состоянию поглощенности деятельностью;
- Толерантность – для достижения привычного эффекта требуется количественные увеличения параметров деятельности;
- Симптомы разрыва – возникновение неприятных ощущений или физиологических реакций при потере или внезапном прекращении возможной заниматься любимой деятельностью;
- Конфликт – относится ко всем разновидностям конфликтов: интрапсихическим, межличностным, с другими видами деятельности.
- Рецидив – возврат к излюбленной деятельности, иногда после многолетнего абстинентного периода.

*К видам нехимических зависимостей относятся:*

- гемблинг – зависимость от азартных игр
- сексуальная зависимость
- зависимость от отношений
- работоголизм
- шоппоголизм
- спортивная зависимость
- пищевая зависимость
- компьютерная и интернет-зависимость и др.

Термин интернет-зависимости как феномена патологического пребывания в Интернете был предложен И. Голдбергом в 1996 году.

Под интернет-зависимостью понимается феномен психологической зависимости от сети Интернет, проявляющийся в своеобразном уходе от реальности, при котором процесс навигации по сети в виртуальном мире затягивает субъекта настолько, что он оказывается не в состоянии полноценно функционировать в реальном мире [8].

К. Янг и Д. Гринфилд утверждают, что зависимость от Интернета — это явление, основанное на проявлениях эскепизма (т.е. бегства в «виртуальную реальность» людей с низкой самооценкой, тревожных, склонных к депрессии, ощущающих свою незащищенность, одиноких или не понятых близкими, тяготящихся



своей работой, учебой или социальным окружением), а наряду с этим — поиск новизны, стремление к постоянной стимуляции чувств, эмоциональную привязанность (возможность выговориться, быть эмпатийно понятым и принятым, освободиться тем самым от острого переживания неприятностей в реальной жизни, получить поддержку и одобрение), а также удовольствие ощутить себя «виртуозом» в применении компьютера для работы в Интернете.

М. Орзак выделила следующие симптомы, характерные для интернет-зависимости:

*Психологические симптомы:*

1. хорошее самочувствие или эйфория за компьютером;
2. невозможность остановиться;
3. увеличение количества времени, проводимого за компьютером;
4. пренебрежение семьей и друзьями;
5. ощущения пустоты, депрессии, раздражения не за компьютером;
6. ложь работодателям или членам семьи о своей деятельности;
7. проблемы с работой или учебой.

*Физические симптомы:*

1. синдром карпального канала (туннельное поражение нервных стволов руки, связанное с длительным перенапряжением мышц);
2. сухость в глазах;
3. головные боли по типу мигрени;
4. боли в спине;
5. нерегулярное питание, пропуск приемов пищи;
6. пренебрежение личной гигиеной;
7. расстройства сна, изменение режима сна.

*Признаками сформировавшейся интернет-зависимости, согласно исследованиям К. Янг являются:*

- всепоглощенность Интернетом;
- потребность проводить в Интернете все больше и больше времени;
- тщетные попытки уменьшить использование Интернета;
- возникновение симптома отмены, возникающего при прекращении пользования Сетью;
- проблемы контролирования времени;
- проблемы с окружением (семья, школа, друзья);
- ложь по поводу времени, проведенного Сети;
- изменение настроения посредством пользования Интернета.

В настоящее время выделяют 6 типов компьютерной зависимости:

навязчивый серфинг (путешествие в сети, поиск информации по базам данных и поисковым сайтам);

страсть к онлайн-биржевым торгам и азартным играм;  
виртуальные знакомства;  
киберсекс (увлечение порносайтами);  
компьютерные игры  
навязчивая тяга к просмотру фильмов через сеть Интернет.

Основной «группой риска» для развития интернет-зависимости в России, как показали исследования Научного Центра Психического Здоровья РАМН (2002), являются молодые люди от 12 до 18 лет.

Этот определенный отрезок жизни между детством и зрелостью многими авторами понимается как подростковый возраст. На современном этапе границы подросткового возраста примерно совпадают с обучением детей в средних классах от 11-12 лет до 15-16 лет. Но надо отметить, что основным критерием для периодов жизни является не календарный возраст, а анатомо-физиологические изменения в организме.

Психологические особенности подросткового возраста получили название «подросткового комплекса». Главной особенностью подростка является личностная нестабильность. Именно в эту пору подросток заявляет о себе, как о личности с большой буквы. Противоположные черты, стремления, тенденции сосуществуют и борются друг с другом, определяя противоречивость характера и поведения.

Основным новообразованием этого возраста является чувство взрослости. Чувство взрослости может возникать в результате осознания и оценки сдвигов в физическом развитии и половом созревании, которые очень ощутимы для подростка и делают его более взрослым объективно и в собственном представлении. Другие источники чувства взрослости – социальные. Оно может рождаться в условиях, когда ребенок в отношениях с взрослыми объективно не занимает положения ребенка, а участвует в труде, имеет серьезные обязанности. Доверие взрослых и ранняя самостоятельность делают ребенка взрослым не только в социальном, но и в субъективном плане.

Чувство взрослости – это отношение подростка к себе как к взрослому, представление, ощущение себя в какой-то мере взрослым человеком. Это чувство проявляется в желании, чтобы все – и взрослые, и сверстники относились к нему не как к маленькому, а как к взрослому. У подростка появляется потребность быть самостоятельным, значимым в мире взрослых, потребность осознать себя как личность, отличная от других людей. Отсюда стремление к самоутверждению, самореализации, самоопределению. Подросток

начинает претендовать на равноправие в отношениях со старшими и идет на конфликты, отстаивая свою “взрослую” позицию. Чувство взрослости проявляется и в желании оградить какие-то стороны своей жизни от вмешательства родителей. Это касается вопросов внешности, отношений с ровесниками, учебы. В последнем случае отвергается не только контроль за успеваемостью, но и помощь. Кроме того, появляются собственные вкусы, взгляды, оценки, собственная линия поведения.

Одной из важных задач подросткового возраста является развитие коммуникативной сферы, т.к. ведущим видом деятельности в этот период является межличностное общение со сверстниками. Отрочество является максимально благоприятным периодом для формирования коммуникативной сферы личности, мировоззрения, самосознания, рефлексии.

Еще одной задачей подросткового возраста является формирование Я-концепции. Именно в этом возрасте происходят фундаментальные изменения в сфере его самосознания, которые имеют кардинальное значение для всего последующего развития и становления подростка как личности.

Многие авторы определяют Я-концепцию как систему представлений человека о самом себе, в которую входит осознание своих физических, интеллектуальных и других качеств, а так же самооценка, и субъективное восприятие, влияющих внешних факторов на данную личность.

Я-концепция подростка отличается своими ярко выраженными, важными изменениями. Именно поэтому существует мнение, что Я-концепция, или самосознание впервые появляется у подростка. Хотя на самом деле она является очередной, возможно самой значимой в психическом развитии личности, стадией Я-концепции, которая формируется на основе накопленного в предыдущие периоды эмоционального, познавательного и регулятивного опыта Я-концепции, ставшего своеобразным резервом ее дальнейшего развития.

В подростковом возрасте у молодых людей активно формируется самосознание, вырабатывается собственная независимая система эталонов самооценивания и самоотношения, все более развиваются способности проникновения в свой собственный мир.

В этом возрасте подросток начинает осознавать свою особенность и неповторимость, в его сознании происходит постепенная переориентация с внешних оценок (преимущественно родительских) на внутренние.

Физическое «Я», то есть представления о собственной внешней привлекательности, представления о своем уме, способностях в разных областях, о силе характера, общительности, доброте и других качествах, соединяясь, образует большой пласт Я-концепции - так называемое реальное «Я».

Познание себя, своих различных качеств приводит к формированию когнитивного компонента Я-концепции. С ним связаны еще два - оценочный и поведенческий. Для подростка важно не только знать, какой он есть на самом деле, но и насколько значимы его индивидуальные особенности. Оценка своих качеств зависит от системы ценностей, сложившейся главным образом благодаря влиянию семьи и сверстников. Разные подростки, поэтому по-разному переживают отсутствие красоты, блестящего интеллекта или физической силы. Кроме того, представлениям о себе должен соответствовать определенный стиль поведения. Подросток еще не цельная зрелая личность. Отдельные его черты особенно диссонируют, сочетание разных образов «Я» негармонично.

Неустойчивость, подвижность всей душевной жизни в начале и середине подросткового возраста приводит к изменчивости представлений о себе. Иногда случайная фраза, комплимент или насмешка приводят к заметному сдвигу в самосознании. Когда же образ «Я» достаточно стабилизировался, а оценка значимого человека или поступок самого подростка ему противоречит, часто включаются механизмы психологической защиты.

При высоком уровне притязаний и недостаточном осознании своих возможностей «идеальное-Я» (установки, связанные с представлениями индивида о том, каким он хотел бы стать) может слишком сильно отличаться от реального. Тогда переживаемый подростком разрыв между идеальным образом и действительным своим положением приводит к неуверенности в себе, что внешне может выражаться в обидчивости, упрямстве, агрессивности.

Для подросткового периода свойственны беспокойство, тревога, раздражительность, диспропорция в физическом и психическом развитии, агрессивность, метания, противоречивость чувств, снижение работоспособности. Позитивные проявления выражаются в том, что у подростка появляются новые ценности, потребности, ощущение близости с другими людьми, с природой, новое понимание искусства.

Важнейшими процессами переходного возраста являются расширение жизненного мира личности, круга ее общения, групповой принадлежности и увеличения числа людей, на которых она

ориентируется. Для старшего подросткового возраста типичными являются внутренняя противоречивость, неопределенность уровня притязаний, повышенная застенчивость и одновременно агрессивность, склонность принимать крайние позиции и точки зрения. Чем резче различия между миром детства и миром взрослости, чем важнее разделяющие их границы, тем ярче проявляются напряженность и конфликтность.

Межличностные проблемы в среде подростков могут возникать вследствие следующих причин:

*Различия в представлениях и ценностях.* Различия в ценностях - очень распространенная причина межличностных проблем среди подростков. Вместо того, чтобы объективно оценивать ситуацию, молодые люди акцентируются на тех взглядах, альтернативах и аспектах ситуации, которые, по их мнению, благоприятны для личных потребностей.

*Неудовлетворительная коммуникация.* Плохая передача информации является как причиной, так и следствием межличностных проблем. Она может работать как катализатор проблем, мешая отдельным подросткам или группе понять ситуацию или точки зрения других. Распространенные проблемы передачи информации, вызывающие проблемы, неоднозначные критерии качества, неспособность точно определить взаимоподчиненность подростков между собой, а также предъявление взаимоисключающих требований друг другу. Эти проблемы могут возникать или углубляться из-за неспособности подростков сформулировать и довести до сведения сверстников точное описание своего мировосприятия.

*Несбалансированность социального положения подростка в группе* частый источник проблем между подростками. Имеет место, когда социальная функция не подкреплена в полной мере средствами и соответственно - положением в группе.

*Различия в манере поведения и жизненном опыте.* Подросток не ощущает идентичности и настраивается сразу на то, что он не будет понят другим человеком. Возникает барьер в общении.

*Индивидуализация подростка* может проявляться в форме самоутверждения, которое имеет положительное влияние на процесс и результаты общественной и учебной деятельности, но также может иметь и социально-полярные основания — от подвига до правонарушения.

Выделяется *ведущий мотив подростка*: "Чем бы ни выделиться, лишь бы выделиться", что может провоцировать отклоняющееся поведение. Несовершеннолетние правонарушители

характеризуются искаженной, преждевременно развитой потребностью в свободе и самостоятельности.

Следует подметить, что стремление подростка к необычным ситуациям, приключениям, завоеванию признания, испытанию границ дозволенного, рассматриваемое взрослыми как отклоняющееся поведение, подросток может считать «нормальными ситуациями».

В исследованиях отечественных ученых Л. И Божович, Л. С. Выготского, А. Е Личко, Л. С. Славиной, Д. Б Эльконина и других поднимается вопрос формирования и развития личности подростка. Отмечается воздействие на подрастающего ребенка достаточно большого количества внешних и внутренних факторов, которые каждый раз изменяют мир его переживаний (Л. С. Выготский). Одним из таких факторов может служить и Интернет.

Ряд авторов считает, что не Интернет делает человека зависимым, а человек, склонный к зависимости, находит деятельность, которая и становится объектом зависимости. Существует, так называемый, зависимый тип личности, и люди, имеющие определенные черты попадают в группу риска.

*Этими чертами зависимой личности являются:*

- крайняя несамостоятельность;
- неумение отказать, сказать "нет" из-за страха быть отвергнутым другими людьми;
- ранимость критикой или неодобрением;
- нежелание брать на себя ответственность и принимать решения, и как следствие сильное подчинение значимым людям. [1]

Одним из важных факторов формирования интернет-зависимости являются свойства характера – повышенная обидчивость, ранимость, тревожность, склонность к депрессии, низкая самооценка, плохая стрессоустойчивость, неспособность разрешать конфликты, уход от проблем. Молодые люди, страдающие компьютерной зависимостью, как правило, не умеют строить отношения со сверстниками и противоположным полом, плохо адаптируются в коллективе, что способствует уходу от жизненных трудностей в виртуальный мир компьютера и постепенному формированию компьютерной зависимости.

Страдающие компьютерной зависимостью часто испытывают чувство одиночества, недостаток внимания и взаимопонимания со стороны близких людей, связанную с этим постоянную эмоциональную напряженность и тревогу. «Я настолько плох, что даже близкие меня не понимают». «Я просто урод, из меня ничего не получится». Такой молодой человек больше всего нуждается в

поддержке близких, психологическом сопровождении его в преодолении различных жизненных ситуаций.

Формирование компьютерной зависимости часто связано с особенностями воспитания и отношений в семье: гиперопека или наоборот завышенные требования и «комплекс неудачника», нарушенные отношения среди других членов семьи, затруднения в общении и взаимопонимании.

Ц.П. Короленко и Н.В. Дмитриева выделили группы факторов, способствующих появлению и развитию аддиктивного поведения у подростков:

1. *Биологические факторы* - своеобразный для каждого способ реагирования на воздействия различных веществ, факторов среды.

К причинам биологического характера относят наследственную отягощенность подростка нервно-психическими заболеваниями, из-за которых он не может реализовать себя иным способом и ищет веселья и необычных ощущений в приеме спиртного или наркотиков или уходе в виртуальную реальность.

2. *Социальные факторы* – дезинтеграция общества и нарастание изменений с невозможностью к ним своевременно адаптироваться.

К социальным факторам возникновения зависимости можно отнести следующие:

1) Мода - стиль, образ жизни, в результате та или иная форма зависимого поведения становится необходимой болезненной потребностью.

2) Влияние групп сверстников. Вхождение подростка в неформальные группы, стремление идентифицировать себя с этой субкультурой также может способствовать возникновению у него «популярной» в данной группе зависимости.

3) Низкий уровень учебно-воспитательного процесса, включающий в себя формализм, частое стремление избавиться от трудных учащихся; отсутствие педагогического воздействия на неблагополучные семьи; недооценка педагогами возрастных, психологических особенностей подросткового возраста; неподготовленность педагогов к работе с разными типами трудных детей.

4) Неорганизованность в проведении свободного времени – упущения в деятельности государственных и общественных организаций по совершенствованию спортивной, культурно-массовой и других форм работы с молодежью, а также недостатки в правовом воспитании и санитарно-гигиеническом просвещении учащихся.

5) Отсутствие досуга, социально одобряемых развлечений в обществе.

6) Пример старших. В основе лежит, как правило, подражательный мотив. Дети употребляющих наркотики родителей действительно злоупотребляют психоактивными веществами чаще, чем их сверстники. Наибольшее значение в возникновении зависимого поведения приобретают нарушения семейного контекста.

3. *Психологические факторы.* К ним относятся личностные особенности, отражение в психике психологических травм в различных периодах жизни.

Провоцирующими факторами аддиктивного поведения считаются нервно-психическая неустойчивость, акцентуации характера (гипертимный, неустойчивый, конформный, истероидный, эпилептоидный типы), поведенческие реакции группирования, реакции эмансипации и другие особенности подросткового возраста.

4. *Мировоззренческие факторы* аддиктивного поведения – конфликтные, враждебные отношения с окружающими, отсутствие эмоционального контакта в семье, а также определенное отношение к жизни у молодых людей.

Исследование "Фонда Развития Интернет", проведенное Г.В. Солдатовой, О.С. Гостимской, Е.Ю. Кропалевой позволило определить круг потребностей, которые подростки удовлетворяют с помощью Интернета. Среди них: потребность в автономии и самостоятельности (в процессе социализации эта потребность предполагает, в первую очередь, стремление к независимости от родителей); потребность в самореализации и признании; потребность в признании и познании; удовлетворение социальной потребности в общении, в принадлежности к группе по интересам, в любви; потребность в обладании; познавательную потребность, также владение новыми знаниями способствует достижению признания со стороны сверстников и самореализации. В результате использования Интернета возникает ощущение полного контроля и владения ситуацией, что удовлетворяет потребность в безопасности - одну из базовых в системе потребностей человека.

Также, А.Е. Жичкина и Е.П. Белинская считают, что *причинами возникновения интернет-зависимости* у подростков могут быть специфические аспекты взросления:

1. Идентификация. Подростки пытаются определиться со своим местом в окружающем мире. Они задают себе "общемировые" вопросы: Кто Я? Зачем я живу? Это вопросы, ответы на которые очень трудно дать и некоторые могут быть найдены в киберпространстве.



2. Интимность и принадлежность. В процессе взросления человек знакомится с различными аспектами интимных отношений, в особенности с противоположным полом. Он ищет друзей и компании, где он мог бы испытать чувство принадлежности группе. Все эти отношения являются важной частью идентификации личности. Киберпространство предоставляет ему неисчислимое количество людей и групп, объединяющих своих членов по интересам, ценностям, склонностям.

3. Сепарация от родителей и семьи. Поиски подростками своего места в жизни и выстраивание отношений с другими людьми идут рука об руку с желанием отделиться от родителей. Подросток хочет быть независимым и делать то, что он хочет. Но в то же время он не хочет полностью отделяться от родителей. И тут Интернет предоставляет уникальную возможность. Хочешь знакомиться с новыми людьми, делать захватывающие вещи, открывать мир? Хочешь остаться дома с родителями? Интернет позволяет тебе это делать одновременно.

Одной из причин формирования интернет-зависимости является дисгармоничность семейных отношений: родители выбирают неоптимальные стили семейного воспитания, которые приводят к формированию или усугублению нарушений поведения у подростков, в том числе способствующих развитию интернет-зависимости.

4. Избавление от фрустрации. Подростковый возраст - это сложный и фрустрирующий период жизни, проходящий под давлением школы, семьи и друзей. Что делать подростку со своими переживаниями, особенно когда они усилены гормональной перестройкой организма? Ему нужно избавиться от фрустраций и он может попытаться это сделать в анонимном, свободном от ответственности киберпространстве.

В.Л. Малыгин, Н.С. Хомерики, Е.А. Смирнова выделяют несколько причин возникновения интернет-зависимости в подростковом возрасте, среди которых основными являются:

1. Низкий уровень социально-психологической адаптации (чувство скованности в коллективе).
2. Негативная «Я-концепция» (сильное расхождение между идеальным и реальным Я).
3. Асоциальные копинг-стратегии
4. Несформированные организаторские навыки (неумение рационально управлять временем нахождения в Сети).
5. Отсутствие или недостаток общения и тёплых эмоциональных отношений в семье. Когда родители (или иные близкие родственники)

не уделяют ребёнку времени, необходимого для ежедневного выражения искреннего участия в жизни ребёнка, не интересуются состоянием душевного мира, мало спрашивают о его мыслях и чувствах, о том, что действительно волнует и тревожит ребёнка, не слышат его.

6. Отсутствие у ребёнка серьезных увлечений, интересов, хобби, привязанностей, не связанных с компьютером.

7. Наличие серьезных физических недостатков, тяжелых заболеваний, инвалидности.

8. Склонность к поиску новых ощущений.

9. Трудности в коммуникативной деятельности (затруднения в общении и установлении контактов с людьми).

Несмотря на разнообразие причин, вызывающих интернет-зависимость, в основе их лежит нарушение «равновесия» между подростком и социальной средой, что создает затруднение, вплоть до полной невозможности адаптироваться к требованиям этой среды. Следовательно, в группу риска могут попадать следующие категории подростков:

- Подростки, считающие, что от них ничего не зависит в жизни. В их неудачах виноват кто-то другой. Такие подростки часто оставляют дела не законченными, не прикладывают усилий для достижения цели.

- Подростки с низкой самооценкой, которые с помощью игры стремятся самоутвердиться, либо почувствовать себя героем-победителем в виртуальной битве, либо выиграть огромную сумму денег.

- Подростки с высокой степенью внушаемости, готовностью подчиниться чужой воле, подростки, которым не хватает самостоятельности, решительности.

- Подростки, мечтающие стать лидерами, но так и не ставшие ими. Они пытаются реализовать свой лидерский потенциал в Сети.

- Подростки с низким уровнем коммуникативной компетентности. У них, часто, очень ограниченный круг общения в реальной жизни, они одиноки, и Интернет компенсирует им недостаток реального общения виртуальным.

Чрезмерное увлечение подростка компьютером ведет к серьезным нарушениям его психологического и физического здоровья, которые можно и нужно профилировать.

Под профилактикой обычно понимают комплекс различного рода мероприятий, направленных на предупреждение какого-либо явления и устранение факторов риска.

В настоящий момент в различных социальных учреждениях обеспечение профилактической работы по проблеме зависимостей сводится в основном лишь к чтению лекций, то есть к сообщению информации о вреде, наносимом зависимым поведением. Несмотря на то, что такая информация, скорее всего, является полезной при ее грамотной подаче, только лекторско-просветительная работа не решит проблему. В целях предупреждения развития зависимого поведения необходимо целенаправленно формировать личностное сопротивление к приему вредных для здоровья веществ, чувство меры при взаимодействии с компьютером, формировать и развивать экзистенциальный комплекс базовых социальных умений, формировать автономное ответственное поведение, подразумевающее ответственный выбор подростков способов удовлетворения своих потребностей и способов решения своих проблем. Требуется специальная организация молодежи в приобретении такого опыта, а, следовательно, и соответствующего обеспечения.

Вопросы профилактики интернет-зависимости в настоящее время практически не разработаны. Ряд зарубежных исследований авторы предлагают использовать для профилактики и коррекции интернет-зависимости online-психотерапию, другие исследователи считают недопустимым использование компьютерных технологий и применение компьютера в процессе коррекции и лечения компьютерных аддиктов.

В отношении терапии интернет-зависимости высказываются мнения о пользе когнитивно-поведенческой психотерапии, которая должна включать когнитивное реструктурирование использования Интернета, поведенческие упражнения, провокационная терапия, когда пациент остается вне сети всё больше и больше времени. Другие исследователи предполагают, что обучения и тренинги по поводу риска интернет-зависимости могут облегчить многие проблемы, связанные с Интернетом. И наконец, когда появится достаточное количество работ в области нейробиологии поведенческих аддикций, возможно, будут разработаны схемы использования психотропных препаратов в сочетании с другими стратегиями, которые в настоящее время с успехом применяются при лечении химических зависимостей и патологического гемблинга.

Недостаточная эффективность профилактических и коррекционных программ обусловлена тем, что родственники пользователей и сами пользователи компьютеров не расценивают признаки, характеризующие риск развития компьютерной зависимости, как предболезненное состояние и обращаются к

специалистам только на этапе уже сформированной компьютерной зависимости.

Профилактика интернет-зависимости приобретает особенную значимость в подростковом возрасте. Но особенно нужно уделять внимание тем, у кого уход от реальности еще не нашел своего яркого выражения, кто только начинает усваивать аддитивные паттерны поведения в тяжелых спорах с потребностями среды, кто потенциально может быть вовлечен в разные виды аддитивной реализации.

В качестве одного из профилактических мероприятий представляется полезным вывешивание на различных сайтах в онлайн-режиме диагностических опросников и шкал (которые разработаны почти для всех форм киберзависимостей), чтобы пользователи сети могли самостоятельно определить насколько, они продвинулись в плане развития онлайн-аддитивного расстройства.

Важным условием в организации работы с интернет-зависимыми подростками является диагностическое исследование их предрасположенности к зависимости от компьютера. Необходимо выявить уровень понимания этой темы подростком, понять, на каком логическом уровне находятся информация и его убеждение на этот счет. Можно выделить три *группы риска*:

- первая – слабая;
- вторая – умеренная;
- третья – высокая (ярко выраженная).

К первой группе относятся типы рассуждений о компьютерной зависимости, исходящие из первого и второго уровней проявления. Например, подросток знает о существовании людей, испытывающих зависимость от компьютера, и излишне эмоционально реагирует на любые темы, связанные с этим.

Ко второй группе относятся суждения подростка о компьютере и обо всем, что с ним связано (например, о компьютерных играх), с позиции их функционального использования. На этом этапе он умеет пользоваться компьютером, Интернетом, знает компьютерные сайты, разбирается в компьютерных играх, знает, где их можно достать (купить, обменять и т. д.). К сожалению, наряду с пользой таких знаний это может привести подростка к незаметному втягиванию в виртуальную реальность.

Третью группу риска составляют подростки, считающие свою явную зависимость от компьютера нормой жизни. Для них характерны рассуждения типа: «Скоро, в связи с быстрым развитием

компьютерных технологий, люди совсем откажутся от живого общения и будут «жить» в виртуальном мире».

Профилактика отклоняющегося поведения (в том числе и зависимости от Интернета) предполагает систему общих и специальных мероприятий на различных уровнях социальной организации.

Первичная профилактика может широко проводиться среди учащихся подросткового возраста. Задача вторичной профилактики – раннее выявление и реабилитация нервно-психических нарушений и работа с «группой риска», то есть с подростками, имеющими выраженную склонность к формированию отклоняющегося поведения без проявления такового в настоящее время. Третичная профилактика решает такие специальные задачи, как лечение нервно-психических расстройств, сопровождающихся нарушениями поведения. Третичная профилактика также должна быть направлена на предупреждение рецидивов у лиц с уже сформированным девиантным поведением.

Суть профилактики может состоять в том, чтобы выявить степень предрасположенности, а затем понизить уровень вероятности возникновения зависимости от Интернета, работая с убеждениями учащихся относительно Интернета. То есть после профилактических занятий подросток сможет более спокойно относиться ко всему, связанному с Интернетом. Также, вероятность возникновения интернет-зависимости может снизиться в результате тренинговых занятий, посвященных проработке причин возникновения интернет-зависимости у подростков (неадекватная самооценка, низкий уровень коммуникативной компетентности, несформированность Я-концепции, тревожность, чувство одиночества и т.д.).

При интернет-зависимости можно рекомендовать подростку, который, прежде всего, сам хочет избавиться от зависимости, полностью исключить посещение чатов. Консультирование может затрагивать более глубокие проблемы учащегося, которые часто сосуществуют рядом с интернет-зависимостью (например, социальные фобии, расстройства настроения и др.).

Интернет-зависимость является не только чисто медицинской, но и общесоциальной проблемой современного общества. В значительной степени, от интернет-зависимости страдают не только молодые люди, но и их родные, и общество в целом. Поэтому, профилактика интернет-зависимости является важной задачей всех социальных институтов, в том числе, и образовательных учреждений, т.к. основной группой риска возникновения интернет-зависимости являются подростки с низкой самооценкой, повышенным уровнем

тревожности, склонностью к депрессии, ощущающие свою незащищенность, одинокие или не понятые близкими, тяготящиеся учебой или социальным окружением.

### Список литературы

1. Астафьев, А.В. Индивидуально-психологические особенности пользователей сети Интернет [Текст] / А. В. Астафьев. – 2011. – Режим доступа: <http://cyberpsy.ru>
2. Белинская, Е.П. Интернет-зависимость: современные направления исследований [Текст] / Е. П. Белинская // Воспитание детей и молодежи. - 2010. - №1. – С. 49-54.
3. Беляева, А.В. Профилактика интернет-зависимости подростков как проблема изменяющейся теории воспитания [Текст] / А.В. Беляева, Е.А. Штакк // Вестн. Моск. Гос. Обл. ун-та. Серия: Педагогика. 2014. – № 4. – С. 82-87.
4. Войсунский, А.Е. Основные задачи психологии Интернета [Текст] / А.Е. Войсунский // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение): материалы межведомств. науч.-практ. конф., 24-25 февраля 2011 г.
5. Галяутдинова, С.И. К проблеме понимания аддикции и зависимости отечественными и зарубежными исследователями [Текст] / С.И. Галяутдинова, Е.В. Ахмадеева // Вестн. Башкир. Ун-та. – 2013. – Т. 18. – № 1. – С. 232-235.
6. Малыгин В.Л. Методологические подходы к раннему выявлению Интернет-зависимого поведения. [Электронный ресурс] / В.Л. Малыгин, К.А. Феклисов, А.Б. Искандирова, А.А. Антоненко // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2011. – № 6
7. Солдатова, Г. У. Чрезмерное использование Интернета: факторы и признаки [Текст] / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова // Психологический журнал. — 2013. — Т. 34, № 4. — С. 79-88.
8. Ушакова, Е.С. Интернет-зависимость как проблема современного общества [Текст] / Е.С. Ушакова // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2014. – № 1 (4). – С. 44-51.
9. Хомерики, Н.С. Особенности личностной сферы подростков, склонных к интернет-зависимости [Текст] / Н.С. Хомерики // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение): материалы

межведомств. науч.-практ. конф., 24-25 февраля 2011 г.

10. Худякова, Д.Ю. Психологические аспекты влияния технологической интернет-аддикции на социально-гуманитарные факторы формирования личности современной молодежи [Текст] / Д.Ю. Худякова // Сервис в России и за рубежом. – 2012. – № 8 (35). – С. 150-157.

11. Цевелева, И.В. Зависимость от социальных сетей как социально-психологический феномен XXI века [Текст] / И.В. Цевелева // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. – 2014. – Т. 2. – № 1 (17). – С. 34-41.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Адушкина К.В.**, канд.пс.наук, доцент кафедры психологии образования ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», [korkva@yandex.ru](mailto:korkva@yandex.ru);

**Алферова И.С.**, канд.пс.наук, доцент, декан факультета практической психологии ЧОУ ВО «Уральский гуманитарный институт», [alferovairina@mail.ru](mailto:alferovairina@mail.ru);

**Афанасенкова Е.Л.**, канд. пс. наук, доцент, зав. кафедрой психологии, Сахалинский государственный университет, [el\\_afa@mail.ru](mailto:el_afa@mail.ru);

**Братчикова Ю.В.**, канд.пед.наук, доцент кафедры психологии образования ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», [bratuv@yandex.ru](mailto:bratuv@yandex.ru);

**Васягина Н.Н.**, докт. пс. наук, профессор, зав. кафедрой психологии образования ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», [vasyagina\\_n@mail.ru](mailto:vasyagina_n@mail.ru);

**Герасименко Ю.А.**, канд.пед.наук, доцент кафедры психологии образования ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», [gerasimenkou@yandex.ru](mailto:gerasimenkou@yandex.ru);

**Григорян Е.Н.**, канд.пс.наук, доцент кафедры психологии образования ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», [elena\\_n\\_r@mail.ru](mailto:elena_n_r@mail.ru);

**Ермаченко Н.А.**, аспирант кафедры психологии образования, начальник отдела психолого-педагогического сопровождения студентов ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», [nfif89@mail.ru](mailto:nfif89@mail.ru);

**Зайцева О.В.**, аспирант кафедры психологии образования, психолог отдела психолого-педагогического сопровождения студентов ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», [zaiceva08@bk.ru](mailto:zaiceva08@bk.ru);

**Казаева Е.А.**, докт. пед.наук, профессор психологии образования ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», [kazaevaevg@mail.ru](mailto:kazaevaevg@mail.ru);

**Лозгачева О.В.**, канд.пс.наук, доцент кафедры психологии образования ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», [oksana.lozgageva@yandex.ru](mailto:oksana.lozgageva@yandex.ru);

**Мазурчук Е.О.**, аспирант кафедры психологии образования ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», [mazurchuke@yandex.ru](mailto:mazurchuke@yandex.ru);

**Самохвалова И.Г.**, ассистент кафедры социальной психологии, конфликтологии и управления ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», [iraida963@mail.ru](mailto:iraida963@mail.ru);

**Устинова Н.А.**, канд.пс.наук, доцент кафедры психологии образования ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», [ustinova-natulya@inbox.ru](mailto:ustinova-natulya@inbox.ru).